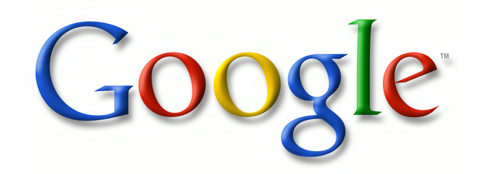
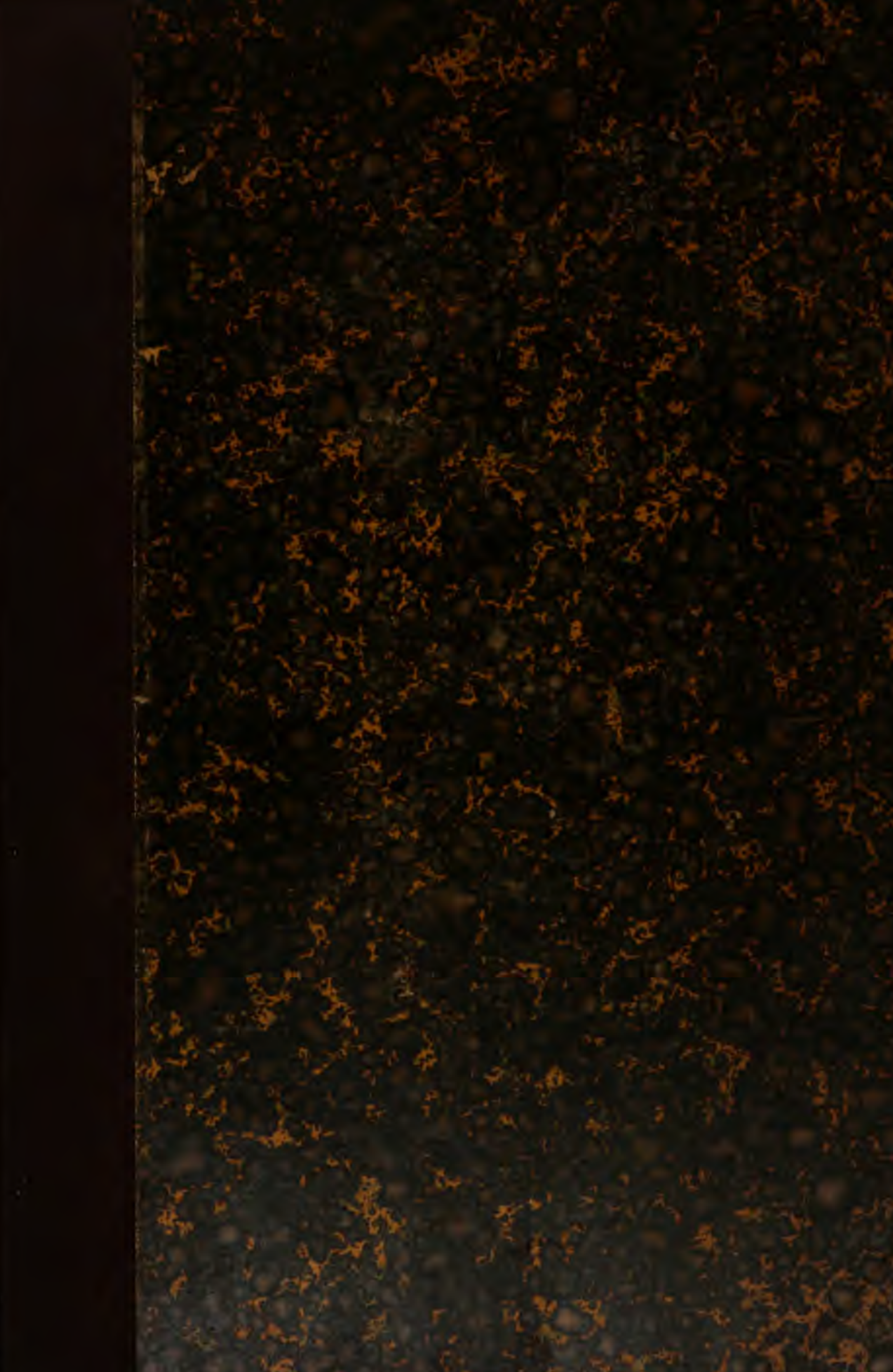
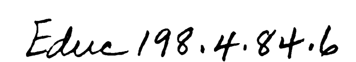


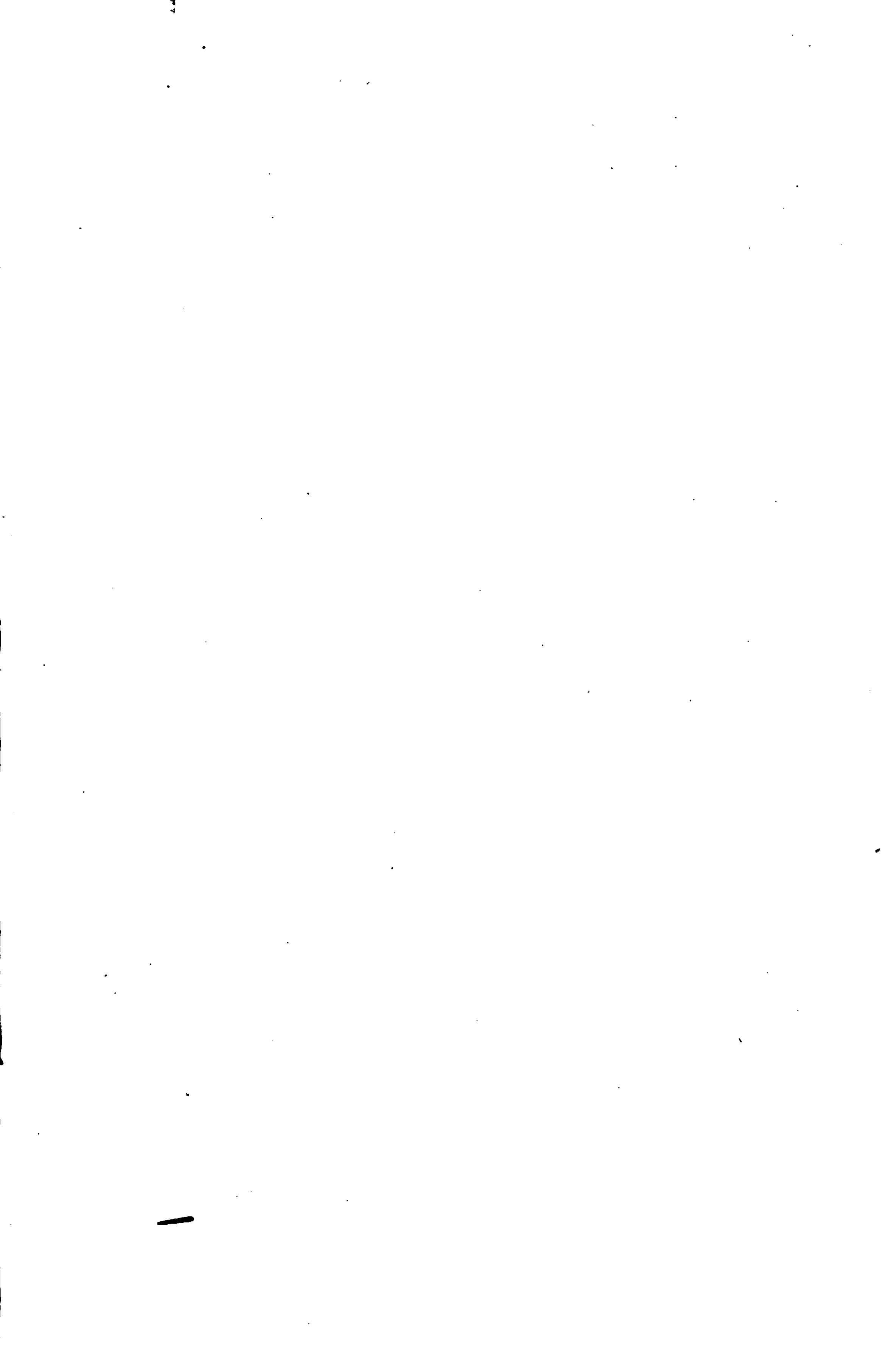


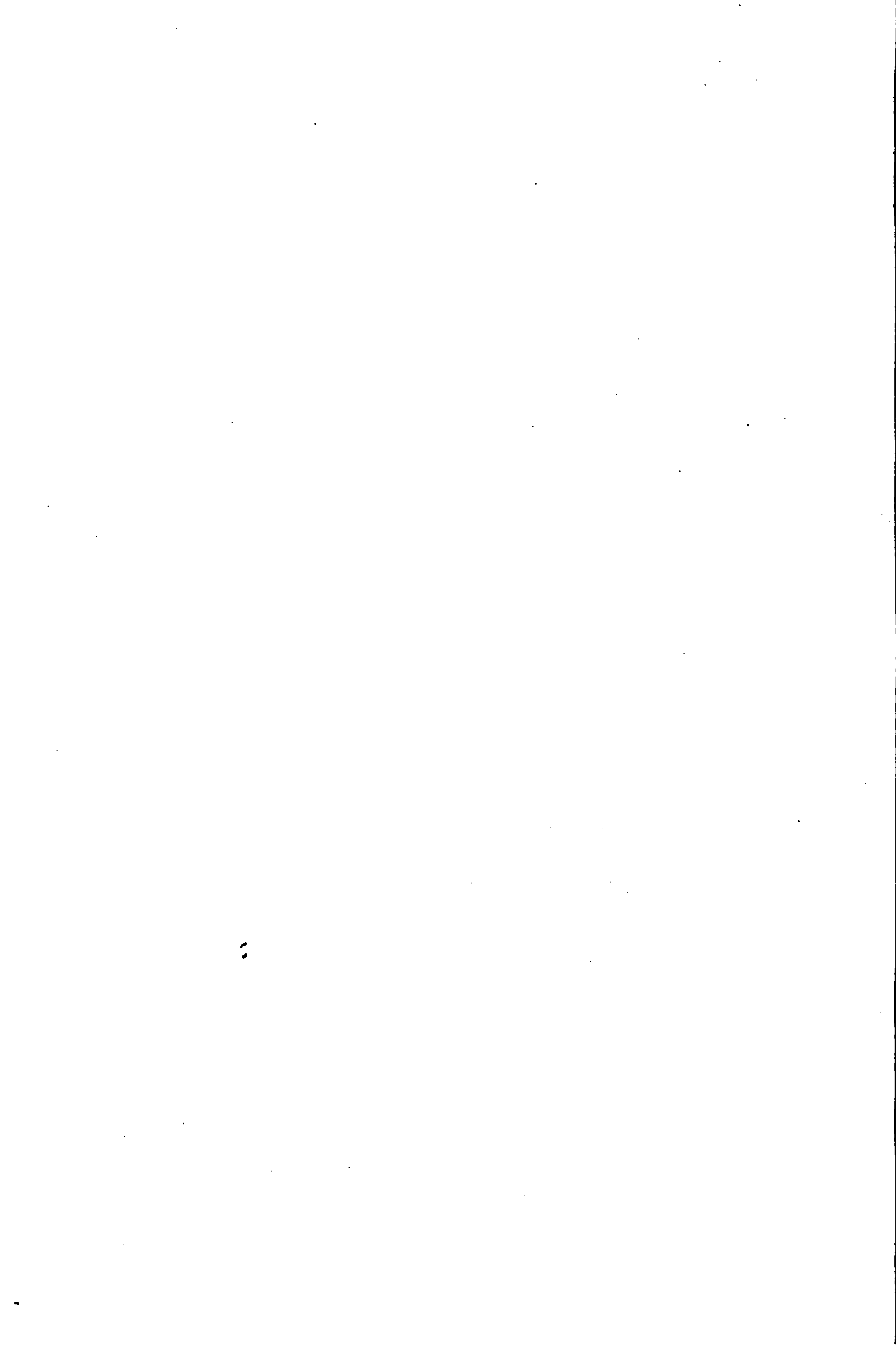







HARVARDIANA
ET
VE RI
TAS
CHRISTO ET ECCLESIAE
ACADEMIA IN NOV ANG





# Vorschule

der

# Pädagogik Herbarts

von

**Chr. Ufer.**

**Sechste,**
**mit einem zeitgeschichtlichen Vorworte versehene**
**Auflage.**

**Dresden.**
Verlag von Bleyl & Kaemmerer.
(Paul Th. Kaemmerer.)
1893.

# Aus dem Vorwort zur zweiten Auflage.

Nach einem Ausspruche *Lessings* gehört in das Vorwort eines Buches die Geschichte desselben. Da diese für die Beurteilung des vorliegenden Schriftchens nicht ohne Bedeutung ist, in der kurzen Vorbemerkung zur ersten Auflage aber fehlte, so wolle man es sich gütigst gefallen lassen, dass ich jetzt nachhole, was früher versäumt wurde.

Bis zu meiner Entlassung aus dem Seminar hatte ich von der Herbartschen Pädagogik noch kein Wort gehört, und von allen Herbartianern war mir nur der Name *Dörpfelds* aus der Geschichte der Methodik des biblischen Geschichtsunterrichtes bekannt. Ich hatte aber ein reges Interesse für pädagogische Dinge, und als mir auf meiner einsamen Landstelle in einem abgelegenen Winkel des Regierungsbezirks Köln durch Zufall das neunte Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in die Hände kam, beschloss ich, der so befremdlich aussehenden Sache weiter nachzugehen. Wie aber sollte ich das anfangen? Guter Rat pflegt gewöhnlich teuer zu sein, für mich war er gar nicht zu haben. Gänzlich unberaten griff ich, dem Namen vertrauend, zu *Dr. Reins* Schrift: „*Herbarts* Regierung, Unterricht und Zucht". Nun weiss aber jeder, der das Buch kennt, — und Herr *Dr. Rein* wird der erste sein, welcher dies zugiebt — dass ich eine verfehltere Wahl kaum hätte treffen können, da diese Arbeit eine streng-wissenschaftliche Übersicht geben und auf Grund derselben untersuchen will, ob *Herbarts* Einteilung der Pädagogik richtig ist oder nicht. Der orientierte Leser wird sich leicht vorstellen können, wie ich mich oft vergeblich abplagte, wenn er sich des eigentümlichen Sprachgebrauches bei *Herbart* erinnert und ausserdem in betracht zieht, dass die

*Herbart*sche Pädagogik in manchen Teilen demjenigen ganz unverständlich bleiben muss, der nicht mit den ihr zu Grunde liegenden Hilfswissenschaften in *Herbart*scher Form vertraut ist. Ich hatte auch niemanden, an den ich mich um Auskunft hätte wenden können, ja es fanden sich nicht einmal Kollegen behufs einer Durchsprechung der dunkeln Partieen.

Hatte ich so unter dem Gebrauch ungeeigneter Hilfsmittel zu leiden gehabt, so musste ich später die Wahrnehmung machen, dass es an geeigneten Hilfsmitteln für solche, die in meiner Lage sind, — und deren Zahl ist sehr gross — überhaupt *fehlt.* Nachdem ich mich in die allgemeine Pädagogik und deren Hilfswissenschaften eingearbeitet hatte, kam ich auf den Gedanken, die an meinem eigenen Leibe gemachten Erfahrungen zu nützen und, um jungen Kollegen dieselben zu ersparen, ein Hilfsmittel zu bearbeiten, das geeignet wäre, zu einer besseren und leichteren Benutzung der vorhandenen Schriften *Herbart*scher Richtung die Vorbedingung zu geben. Ich bitte den Leser, gefälligst festhalten zu wollen, wie das Buch aus eigener mühsamer Erfahrung hervorgegangen ist.

Welche Gesichtspunkte mussten mich nun bei der Ausarbeitung einer solchen Vorschule für den Selbstunterricht leiten? Zunächst durfte ich mich nicht auf die Darstellung der allgemeinen Pädagogik beschränken, sondern musste auch die Hilfswissenschaften in betracht ziehen. Die Psychologie war schon wegen der *Herbart* eigentümlichen Terminologie notwendig, die zwar bezeichnend ist, aber dem Anfänger befremdlich klingt. Es kommt noch hinzu, dass die Pädagogik manches enthält, was sich nur auf Grund der Forschungen des Meisters in der Psychologie rechtfertigen lässt; man denke an die Lehre vom *Interesse.* Auch die Berücksichtigung der Ethik schien mir geboten zu sein, weniger ihres eigentlichen Inhalts halber, der in seinen Grundzügen ja aus dem Religionsunterrichte bekannt sein muss, als vielmehr, weil in der Pädagogik Ausdrücke vorkommen, die mit der philosophischen Begründung bei *Herbart* zusammenhängen und, losgelöst von dieser betrachtet, mindestens leicht missverständlich sind; man denke nur an die Benennung „*Idee der Vollkommenheit*". Die Vorschule musste also in alle drei Gebiete einführen. Sie durfte sich aber nicht auf die

Darstellung der einzelnen Grundsätze beschränken, sondern es war auch die Aufnahme von Unterrichtsbeispielen notwendig: denn gerade diese sind es, welche, wie bereits *Dörpfeld* in seiner Schrift über den didaktischen Materialismus bemerkt hat, den „Schuljahren" von *Rein*, *Pickel* und *Scheller* einen so hohen Wert auch für die Ausbreitung der *Herbart*schen Lehre verleihen.

Aus dem Vorstehenden ist leicht ersichtlich, dass das, was mir notwendig schien, durch psychologisch-pädagogische *Monographieen,* wie sie in neuerer Zeit von *Dörpfeld, Lange* u. a. vorliegen, unbeschadet ihrer Vortrefflichkeit in anderer Hinsicht nicht geleistet werden kann, abgesehen davon, dass ihrer bis jetzt nicht genug vorhanden sind. Auf dem Gebiete der Ethik aber ist meines Wissens die erste Monographie noch zu schreiben, wenn man nicht die *Wohlrabe*sche Arbeit über das Gewissen als eine solche ansehen will.

Nachdem ich mir über den *Stoff* klar war, trat die Frage der *Behandlung* auf. Durfte ich ein *Kompendium* schreiben? Ein Kompendium, ein Abriss muss vollständig sein, darf keinen wesentlichen Punkt ausseracht lassen. Ein solches Hilfsmittel ist aber nur dann recht brauchbar, wenn es durch den Vortrag ergänzt wird. Da jedoch *solchen* Leuten mein Büchlein dienen sollte, denen eine lehrende Person *fehlt*, so konnte die Abfassung eines dreifachen Kompendiums nicht meine Aufgabe sein.

Wiederum war es mir auch verwehrt, *das ganze Gebiet* der drei Wissenschaften in gemeinverständlicher Darstellung zu geben; ich hätte sonst ein Buch schreiben müssen, dessen Umfang bedeutend grösser geworden wäre, als derjenige des unter einem ähnlichen Gesichtspunkte verfassten Grundrisses der Pädagogik von *H. Kern*, welcher einem Kompendium immer noch näher steht, als einer ausführlichen Darstellung. Ich musste mir Leute vorstellen, die nicht alle sogleich zum Entschlusse kommen können, sich in ein so umfangreiches Werk einzuarbeiten, abgesehen davon, dass es sehr oft bei jüngern Lehrern an Zeit und Geld mangelt. Überdies würde ein so grosses Werk meiner Ansicht über die Popularisierung der *Herbart*schen Pädagogik widersprochen haben.[1]

---

[1] Vgl. meine Bemerkungen in *Barths* Erziehungsschule 1882. Nr. 12.

Konnten also weder Monographieen, noch ein Kompendium, noch eine ausführliche gemeinverständliche Darstellung meinem Zwecke dienen, so blieb der einzige Weg, das Notwendigste und Leichtere aus dem ganzen Gebiete so darzustellen, dass es einem angehenden Lehrer verständlich war, und dies auf so engem Raume zu geben, dass ein bequemes, wohlfeiles Schriftchen herauskam, das zum Angriff einlud.

Es schien mir notwendig, aus dem Gebiete der *Psychologie* vorwiegend die Erkenntnisthätigkeit zu berücksichtigen, eine Ansicht, die auch *Helm* in seinem kleinen Kompendium „Grundzüge der empirischen Psychologie und Logik“ bethätigt hat. Betreffs des Gefühls- und Willenslebens glaubte ich mich auf Andeutungen beschränken zu sollen. Die Ethik machte besondere Schwierigkeiten, da ich nicht etliche Ideen herausheben konnte, sondern sämtliche darstellen musste. Dadurch wurde allerdings eine etwas kompendiarische Form notwendig; da aber der Stoff als einigermassen bekannt vorausgesetzt werden konnte, so war die Sache weniger bedenklich. Die allgemeine Pädagogik musste in ihren drei Teilen „Regierung, Unterricht und Zucht“ dargestellt werden, am ausführlichsten der Unterricht in seinen wichtigsten Partieen, den Lehren von den formalen Stufen und der Konzentration.

Dem Leser wird jetzt klar sein, was für ein Hilfsmittel ich im Sinne gehabt habe, und dass für dieses Hilfsmittel der Name „*Vorschule*“ bezeichnend ist. Dass mein Büchlein den Charakter einer „*Einleitung*“ im *Herbart*schen Sinne nicht werde annehmen können, darüber war ich keinen Augenblick im Zweifel. *Herbart* wollte „den Bogen der Spekulatien spannen“,[1] indem er seine Zuhörer auf *Probleme* aufmerksam machte, „damit den systematischen Vorträgen der Zugang gehörig eröffnet werde.“[2] Ich aber wollte für Leute schreiben, die schon den Seminarunterricht hinter sich haben, bei denen also eine gewisse Vorkenntnis vorausgesetzt werden kann. Ich hatte nicht die Absicht, den Bogen der Spekulation zu spannen, sondern ich wollte teils durch Bearbeitung alter, teils durch Vermittelung neuer Kennt-

---

[1] *Herbarts* Werke von *Hartenstein* II, S. 248.

[2] Ebenda I, S. 24.

nisse dem jungen Lehrer das Verständnis der wissenschaftlichen Darstellung *Herbart*scher Richtung erleichtern. Daraus folgte für mich die Aufgabe, in der Psychologie und Ethik zu sagen und durch Beispiele zu erläutern, was *Herbart* lehrt; diese Lehren als richtig zu erweisen lag mir nicht ob. Ich konnte mir nicht einmal die Aufgabe stellen, auf dem Wege der Induktion alles zu entwickeln, geschweige denn Beweise in metaphysischen Dingen zu liefern. Ich wollte überhaupt nicht beweisen, sondern nur verständlich darstellen und dadurch beim Leser Kraft und Mut schaffen, sich durch andere Schriften weiter in die Sache einzuarbeiten. Daher ist manches „weniger in Form eines spekulativen Lehrsatzes als in Form einer Hypothese behandelt, die sich durch ihre Fruchtbarkeit rechtfertigt."[1]

Aber auch eine *Enzyklopädie* konnte mein Schriftchen nicht werden, am wenigsten eine solche im *Herbart*schen Sinne, denn ich durfte nicht nur den Leser „an das erinnern, was er weiss, und hinzufügen, was gemächlich damit verbunden werden kann,"[2] sondern es war manches notwendig, was zu der Vorkenntnis in sehr loser Beziehung stehen mag, aber des Sprachgebrauches halber Aufnahme finden musste. Daher konnte mein Büchlein auch nicht, wie es *Herbart* von der *Enzyklopädie* verlangt, „ähnlich einer fliessenden Rede"[3] geschrieben werden.

Das sind die Erwägungen, nach denen ich in meiner ländlichen Einsamkeit mit meinen Hilfsmitteln und meinen besten Kräften an die Ausarbeitung des Büchleins ging. Die Notwendigkeit einer solchen Schrift hat sich mir auch nach der Versetzung an meinen jetzigen Wohnort aus dem Umgange mit vielen meiner Kollegen ergeben und mich zur Fortsetzung der begonnenen Arbeit ermuntert. So wurde denn die Schrift vollendet und gedruckt. Es liegt mir der Gedanke durchaus fern, für das von mir erkannte Bedürfnis das Beste geliefert zu haben, vielmehr glaube ich, dass ältere und gereiftere Männer viel Vortrefflicheres hätten leisten können. Dass sich von ihnen niemand vor mir dieser Arbeit unterzogen hat, mag daran

---

[1] *Herbart* V, S. 1. (Vorwort *Hartensteins* zum „Lehrbuch der Psychologie".)

[2] *Herbart* II, S. 248.

[3] Ebenda I, S. 24.

liegen, **dass sie nicht in die Lage gekommen sind, das Bedürfnis an sich selbst in der gehörigen Stärke empfinden zu müssen.** *Es wäre in der That aus mancherlei Rücksichten sehr erfreulich, wenn die geschätzten Männer, welche ihre Studien unter theoretischer und praktischer Anleitung eines Professors gemacht haben, sich recht bald darauf besinnen wollten, dass die Arbeit für andere Leute denn doch etwas mühsamer ist, als sich dies von ihrem Standpunkte erkennen lässt. Vielleicht würde ihnen dann auch das Bedürfnis einer Schrift, wie der vorliegenden, etwas klarer entgegentreten.*

*Elberfeld*, den 1. Januar 1884.

**Chr. Ufer.**

---

# Vorwort zur fünften Auflage.

Als *Verbesserung* stellt sich bei dieser neuen Auflage der Eingang des psychologischen Abschnittes dar. Die *Vermehrung* besteht in der Aufnahme zweier Konzentrationsbilder, von denen das erste besonders die vielfachen Beziehungen der Unterrichtsstoffe klar vor Augen stellen soll, während das zweite hauptsächlich zu zeigen versucht, dass bei der Konzentration auch das einzelne Fach zu seinem Rechte kommen kann.

Die den einzelnen Abschnitten angefügten Fragen haben den Zweck, zum Nachdenken aufzufordern und die Notwendigkeit des Weiterstudiums fühlbar zu machen.

*Altenburg*, den 2. Sept. 1888.

**Der Verfasser.**

# Ein zeitgeschichtliches Vorwort zur sechsten Auflage.

Es sind jetzt gerade zehn Jahre verflossen, seit die vorliegende Schrift zu ersten Male an die Öffentlichkeit trat, und da liegt es nahe, einen Rückblick zu thun auf die Schicksale des Buches; sowohl als auf diejenigen der hier vertretenen Sache.

Der „Vorschule“ ist ein freundliches Geschick beschieden gewesen; sie liegt gegenwärtig im zehnten Tausend vor. Ein solches Ergebnis hat meine Erwartung umsomehr übertroffen, als die Aussichten zu Anfang keineswegs günstig erschienen. Zunächst hatte das Büchlein schon wenige Monate nach seinem Erscheinen eine Konkurrenzschrift zur Seite, die sich den Gegnern der Zillerschen Richtung durch eine abfällige Kritik des Lehrplansystems empfahl und von ihnen denen empfohlen wurde, die sich auf die eine oder andere Weise genötigt sahen, von der Pädagogik Herbarts und seiner Schule Kenntnis zu nehmen. Sodann fand die „Vorschule“ sogar unter den Anhängern Herbarts und Zillers Gegner, weil sie es allzusehr an wissenschaftlicher Tiefe der Einführung fehlen lasse, und dieser Gedanke hat mich eine Zeit lang so beunruhigt, dass ich einmal willens war, die Schrift nicht wieder neu auflegen zu lassen; doch hier stand der Verleger im Wege, und ich bin ihm jetzt dafür zu Danke verpflichtet. Zahlreiche Zuschriften, darunter solche von Männern, die gegenwärtig zu den tüchtigsten Vorkämpfern der hier vertretenen Sache gehören, haben mich bald beruhigt, ebenso die allerdings an sich schmerzliche Erfahrung, dass wissenschaftliche Tiefe und ihr entsprechende Gründlichkeit in der Einführung keineswegs immer auf der Seite anzutreffen war, auf welcher man diese Eigenschaften bei mir vermisste.

Heute kann ich nun nicht allein einen guten buchhändlerischen Erfolg feststellen, sondern ich darf auch wohl für meine Schrift einen Teil der Ursachen in Anspruch nehmen, welche die grosse Verbreitung der Herbartschen Ideen in den letzten zehn Jahren bewirkt haben.

Kann man aber auch mit Recht von einer so grossen Ausbreitung dieser Gedanken in der neueren Zeit reden? Ist es nicht vielmehr Thatsache, dass beispielsweise das Wachstum des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" schon seit Jahren aufgehört hat, ja dass ein Rückgang in der Mitgliederzahl zu verzeichnen ist? Diese missliche Erscheinung kann freilich nicht weggeleugnet werden; aber man darf sich nicht in den Gründen irren, welche sie bewirkt haben. Ihrer sind mancherlei. Es gab eine Zeit, und sie liegt noch nicht zehn Jahre zurück, wo die Mitgliederzahl des Vereins ein einigermassen zuverlässiger Gradmesser für die Verbreitung der von ihm vertretenen Gedanken war: als die Anhänger der Herbartschen Pädagogik noch „dünn gesäet" waren, empfanden sie das Bedürfnis, in dem genannten Verein Fühlung zu suchen. Aber dieses Bedürfnis nahm ab, als die weitere Ausbreitung der Herbartschen Gedanken die Einrichtung von besondern örtlichen, ja landschaftlichen Vereinigungen ermöglichte. Auch wuchs die Litteratur so sehr, dass man nicht mehr in dem Grade wie früher auf das Jahrbuch des Vereins angewiesen war. Dazu mag ein Umstand mitgewirkt haben, dessen Erwähnung hier nicht ganz umgangen werden kann, der Umstand nämlich, dass die Zustände in der Leitung des Vereins denn doch nicht völlig so waren, wie sie im Interesse der Sache und der Personen hätten sein sollen.

Dass aber die Zahl der Anhänger Herbarts bis in die allerletzte Zeit hinein in Wirklichkeit nicht zurückgegangen, sondern bedeutend gewachsen ist, beweisen die grossen landschaftlichen Vereine und Versammlungen, welche überall entstehen. Nachdem sich zuerst der Verein für Rheinland und Westfalen gebildet hatte, der allein über 400 Mitglieder zählt, entstanden die regelmässigen Versammlungen für Ostdeuschland, ihnen reihten sich solche für Bayern und Württemberg an; dann folgten die Thüringischen Staaten und endlich das Königreich Sachsen.

Einzelne dieser Vereinigungen sind vollständig organisierte Verbände, und diejenigen, welche es noch nicht sind, werden, falls sie sich wirklich fruchtbar erweisen wollen, mit der Zeit noch dahin kommen. Welche Rolle der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ gegenüber solchen selbständigen organisierten Verbänden spielen wird, muss die Zukunft lehren; thut er in jeder Beziehung seine Schuldigkeit, so braucht er in der Gründung von organisierten Verbänden nicht „separatistische Gelüste“ oder gar Auflösungsversuche zu fürchten, sondern kann neben und mit ihnen für die Ausbreitung und innere Ausgestaltung der Sache thätig sein.

Auch im Auslande haben die Gedanken Herbarts seit dem ersten Erscheinen dieses Buches wesentlich an Anhängern gewonnen. In Ungarn, auf der Balkanhalbinsel, in Armenien sind rüstige Arbeiter am Werke; auch in Italien und Frankreich zeigen sich wenigstens Ansätze, so in der Übersetzung der Psychologie von *Lindner* (*Manuale di Psicologia empirica, secondo il metodo induttivo. Versione del Prof. A. Ambrosini, professore di filosofia; Seconda edizione.* Milano-Roma-Napoli, Trevisini) und in dem ausgezeichneten Schriftchen von *Édouard Roehrich*: *Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart* (Paris 1884, Delagrave). In Holland hat der Seminarlehrer *de Raaf* in Herzogenbusch *Dörpfelds* Buch „Über Denken und Gedächtnis“ in seine Muttersprache übertragen, eine populäre Einleitung in die Herbartsche Psychologie verfasst und in einer Zeitschrift eine Anzahl von Artikeln im Herbartschen Sinne veröffentlicht. Am erfreulichsten hat hat sich die Sache seit einigen Jahren in Nordamerika gestaltet. Der thätigste Anhänger Herbarts ist hier Prof. *Charles de Garmo* in Saratoga. Zunächst hat er *Lindners* Psychologie übersetzt (*Manual of Empirical Psychology as an Inductive Science. A Text-book for High Schools and Colleges.* Boston 1890, Heath). Sodann hat er an seinem Wohnorte einen Herbartverein gegründet, der, wie die New-Yorker *Educational Review* (Oktober 1892) berichtet, bereits eine Übersetzung von *Langes* Schrift „Über Apperzeption“ vollendet hat, die in nächster Zeit erscheinen wird. Ausser zahlreichen Zeitschriftartikeln liegt von ihm noch ein englisches Sprachwerk nach Herbartschen Prinzipien vor sowie endlich eine Schrift über allgemeine Methodik: *Essentials*

*of Method.* Boston 1889, Heath. Letzterer reiht sich ein Buch von *Ch. Mac-Murry* an: *The elements of General Method based on the principles of Herbart.* Bloomington 1892. Endlich hat kürzlich eine Dame, *Margaret Smith*, Herbarts Lehrbuch zur Psychologie übersetzt: *A Text-Book in Psychology. — An attempt to found the science of Psychology on Experience, Metaphysics, and Mathematics.* New-York 1891, Appleton & Co. Die pädagogische Presse steht dieser Bewegung durchweg sehr sympathisch gegenüber. So sagt z. B. der Herausgeber der *Educational Review,* Professor *Butler* in New-York, anlässlich der Übersetzung des *Lange*schen Buches: *„It is hardly necessary to point out the value of this translation. Teachers who do not read German can, by its help, come to understand some of the real principles of the newer education. The Herbart Club schould not stop here. Surely English translations of some of Reins writings and of Ufer's Vorschule der Pädagogik Herbarts, and other similar works, would find many readers* (a. a. O. S. 308). Die *Educational Review* wie auch Prof. *Halls* *„Pedagogical Seminary“* verfolgen sehr genau die Arbeiten der Herbartschen Schule in Deutschland, und insbesondere die letztgenannte Zeitschrift hat schon sehr wertvolle Ergänzungen dazu geliefert, so beispielsweise im zweiten Hefte des ersten Bandes (Juni 1891), das dem Studium der geistigen Entwickelung des Kindes gewidmet ist und *Hartmanns* Schrift über die Analyse des kindlichen Gedankenkreises eingehend berücksichtigt.

Nach alledem war es gewiss sehr verfrüht, wenn kürzlich in einer pädagogischen Zeitschrift zu lesen stand, die Herbartbewegung habe ihren Höhepunkt bereits überschritten. Nur die Zeit des heftigen Kampfes scheint vorbei zu sein. Die sich früher feindlich gegenüberstehenden Gedankenkreise haben durch das Aufeinanderplatzen Fühlung gewonnen, und wenn es nicht bestritten werden kann, dass die Schule Herbart-Ziller in manchen Forderungen der herkömmlichen Praxis und insbesondere den bestehenden Verhältnissen etwas nachgegeben hat, so lässt sich noch viel weniger in Abrede stellen, dass aus der Theorie dieser Schule viel, sehr viel in den Gedankenkreis der ehemaligen entschiedenen Gegner übergegangen ist. Das gilt zunächst von der Theorie der formalen Stufen, die jetzt in strenger oder abgeschwächter Form in der Praxis weiter Kreise Anwendung

findet. Das gilt in etwas geringerm Umfange auch von der Konzentrationsidee; hat doch z. B. ein thüringischer Schulmann, der sich zu den entschiedensten Gegnern der Schule Herbart-Ziller zählt, vor einiger Zeit in den Rheinischen Blättern einen Lehrplan für Geschichte und Geographie veröffentlicht, nach dem sich jeder Zillerianer mit Freuden richten würde, wenn er nur dürfte.

Fragen wir nach den Faktoren, die bei der unleugbaren Gebietseroberung gewirkt haben, so ist in erster Linie das Erscheinen zahlreicher praktischer Arbeiten in Anschlag zu bringen. Beim ersten Erscheinen dieser Schrift war es im Praktischen, von den *Rein*schen Schuljahren abgesehen, noch ziemlich dürftig bestellt. Da kamen die auch im Hinblick auf die Propaganda hoch zu schätzenden Präparationen zur biblischen Geschichte von *Staude* mit einem mehr oder weniger verdienstlichen Gefolge, das, einzeln aufgezählt, eine lange Reihe ergeben würde, aus der ich nur *Thrändorf*s Arbeiten hervorheben will. Die praktischen Arbeiten auf den verschiedenen Unterrichtsgebieten stellen nun auch den wesentlichsten Fortschritt in der Herbart-Litteratur der letzten zehn Jahre dar, und man kann nur wünschen, dass berufene Kräfte in dieser Richtung rüstig weiter schaffen. An Aufgaben fehlt es bei genauer Musterung die einzelnen Unterrichtsfächer nicht. Nur auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes ist das meiste geleistet. In der Geschichte liegt die *Systemfrage* noch sehr im Argen, desgleichen in der bisher überhaupt stiefmütterlich behandelten Geographie. Im Deutschen fehlt es noch sehr an der Bearbeitung des eigentlich Sprachlichen; in den alten Fremdsprachen ist wenig, in den neueren, abgesehen von zwei bescheidenen Versuchen meinerseits, so gut wie nichts geschehen. Aus diesem und anderem ist leicht zu ersehen, wie wenig gegründet die bisweilen auftauchende Meinung ist, in der Hauptsache sei die Arbeit gethan.

Ebenso steht es in theoretischer Beziehung, obschon uns die verflossenen zehn Jahre auch hierin etwas weiter gebracht haben. Was zunächst die Psychologie betrifft, so verdanken wir *Dörpfeld* das Muster einer psychologisch-pädagogischen Monographie („Über Denken und Gedächtnis“) und *Ballauff* den Versuch, einige Ergebnisse der physiologischen Psychologie in

einer Darstellung der Herbartschen Psychologie zu verwerten. Es gilt nun, die Arbeit im Sinne *Dörpfelds* fortzusetzen und die Verwertung der physiologisch-psychologischen Forschung umfassender zu gestalten, als es in dem kleinen Buche *Ballauff*s geschehen konnte und in der „Zeitschrift für exakte Philosophie" durch die auch in dieser Reziehung nicht unverdienstliche Thätigkeit von *Flügel* und *Cornelius* geschehen ist. Auch noch nach einer andern Seite der Psychologie hat die Herbartsche Schule eine Aufgabe vor sich: die vorsichtige Verwertung krankhafter Erscheinungen des Seelenlebens innerhalb der pädagogischen Psychologie. Ich habe schon früher in meiner Schrift „Geistesstörungen in der Schule" (Wiesbaden 1891) darauf hingewiesen, dass ohne diese Voraussetzung die allgemein anerkannte Forderung: „Berücksichtige die Individualität des Zöglings", unerfüllbar bleiben muss, aber ich habe tast nur bei den Ärzten Zustimmung erfahren. Mit um so grösserer Genugthuung verzeichne ich jetzt die Thatsache, dass Professor *Strümpell* in der eben erschienenen zweiten Auflage seiner auch ohnehin einen wesentlichen Fortschritt darstellenden „*Pädagogischen Pathologie*" im Gegensatz zur ersten Auflage ausdrücklich erklärt, es müsse ein Teil der Psychiatrie in die Pädagogik aufgenommen werden, womit er dem Tadel recht giebt, den ich in einer Beurteilung seines Buches in den „Neuen Bahnen" von Meyer in dieser Beziehung ausgesprochen habe. Es wird nun die Frage zu beantworten sein: Was gehört aus dem Gebiete der Psychiatrie in die Pädagogik? Sodann muss das notwendige Material in Form von kürzeren oder längeren Monographieen bearbeitet werden. Es mag dahingestellt bleiben, ob ich mit dem ersten Heftchen meiner „*Beiträge zur pädagogischen Pathopsychologie*" („Das Wesen des Schwachsinns". Langensalza 1891) den richtigen Weg betreten habe.

Auf dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik sind die Fortschritte in den letzten zehn Jahren nicht bedeutend gewesen; doch müssen ausser der schon erwähnten *Pädagogischen Pathologie* von *Strümpell* noch einige Erscheinungen erwähnt werden. *Willmann* hat seinen ausgezeichneten „Vorträgen" nach langem Schweigen ein grösseres Werk, die „*Didaktik*" folgen lassen, in der ich aber nur insofern einen Fortschritt erblicken kann, als

hier die Pädagogik zur Sociologie in engere Beziehung gesetzt wird. In dieser Richtung sind auch die Namen *Barth* und *Trüper* zu nennen. Wie weit nun das sociologische Element in der Pädagogik im Einzelnen fruchtbar gemacht werden, also über die bisherige Individualpädagogik hinausführen kann, muss die Zukunft lehren. Die hauptsächlich durch *v. Sallwürks* Schriften und Aufsätze wieder in Diskussion gesetzte *Kulturstufen-Theorie* ist ihres mystischen, ja etwas fatalistischen Charakters entkleidet worden, wird aber durch das Bedürfnis eines vom Einfachen zum Zusammengesetzten aufsteigenden Lehrplansystems aufrecht erhalten. Das viel umstrittene Verhältnis der konzentrischen Kreise zum kulturhistorisch fortschreitenden Lehrplansystem hat seine Klärung durch die notwendige psychologische Analyse noch nicht gefunden. Die Lehre von der Konzentration des Unterrichts hat insofern einen Fortschritt gemacht, als die „fragmentarische" Zusammenordnung der Lehrstoffe überwunden ist, wodurch die verschiedenen Lehrfächer in ihrer Eigenart mehr zum Rechte kommen, doch liegt jetzt die Gefahr vor, dass man durch die zu starke Betonung der *geschichtlichen Entwickelung der einzelnen Lehrfächer* die wahrhafte Konzentration wieder aufgiebt. Zuweilen scheint es, als habe man die Psychologie vergessen! Die Theorie der Formalstufe ist sehr wenig gefördert worden; nur über das Verhältnis Zillers zu Herbart hat *Gleichmann* eine verdienstliche Arbeit geliefert, die aber meines Erachtens mehr historischen als praktischen Wert besitzt. Die Theorie des sogenannten *darstellenden Unterrichts* im Sinne Zillers harrt noch der wünschenswerten Klärung; einige Vertreter derselben scheinen mit ihr in längst verlassene Bahnen wieder einlenken zu wollen, während von mancher Seite gegen den darstellenden Unterricht im Sinne Zillers überhaupt Widerspruch erhoben wird.

Wo und in wie weit die Theorie der Herbartschen Schule praktische Bethätigung findet, oder gefunden hat, ist mir nicht genügend bekannt; nur das sei bemerkt, dass ihr in der Übungsschule des pädagogischen Universitätsseminars zu Jena unter *Reins* Leitung eine Stätte bereitet ist, wo sie in der Zillerschen Ausgestaltung Verwertung findet, und dass sie in eben dieser Gestalt eine Reihe von Jahren in den Altenburger Bürgerschulen

und der städtischen höheren Mädchenschule verwirklicht wurde. Über den Altenburger Versuch haben die gegnerischen Blätter allerlei zu berichten gewusst, zu dessen Beleuchtung eine vollständige Geschichte dieses Versuches geschrieben werden müsste, wozu aber hier nicht der Ort, zum wenigsten nicht der Raum ist. Ich bemerke nur, dass ich während meiner nunmehr sechsjährigen Thätigkeit an der höheren Mädchenschule die allerbesten Erfahrungen gemacht habe; dass mir die Praxis die Richtigkeit der Theorie in der Hauptsache vollkommen bestätigt hat.

Ich empfinde es als ein grosses Glück, zeitig mit der Pädagogik der Herbartschen Schule bekannt geworden zu sein und die Gelegenheit gehabt zu haben, sie praktisch erproben zu können. Ich wünsche dasselbe Glück recht vielen Berufsgenossen!

*Altenburg,* den 6. November 1892.

**Der Verfasser.**

# Einleitung.

Unter allen Naturwesen ist allein der Mensch erziehungsfähig. Tiere können nicht eigentlich erzogen, sondern nur dressiert werden.[1] *Die Erziehung ist eine Einwirkung auf den Menschen.* Wenn ein Mensch als gut erzogen bezeichnet wird, so denkt man dabei nicht an körperliche Eigenschaften. Die erziehliche Einwirkung richtet sich auf die *Seele* und berücksichtigt den Leib nur, insofern die Pflege des letzteren der ersteren mittelbar zu gute kommt. *Erziehung ist eine Einwirkung auf die Seele des Zöglings.* Die Erziehung nimmt viel Zeit in Anspruch, denn bei ihr ist *viel* und *vielerlei* zu thun. Wer eine grosse, komplizierte Arbeit beginnt, macht sich zuvor einen Plan, den er zu befolgen gedenkt. So ist es auch bei der Erziehung, „einem grossen Ganzen unablässiger Arbeit, das von einem Ende bis zum andern pünktlich durchmessen sein will, und bei dem es nichts hilft, bloss einige Fehler zu vermeiden.“[2] Sie besteht in einer absichtlichen *planmässigen* Einwirkung auf die Seele des Zöglings.[3] Um auf die Seele in erfolgreicher Weise einwirken zu können, muss man sie kennen. Der Erzieher bedarf daher zu seiner Orientierung der Psychologie; sie ist eine *Hilfswissenschaft* der Pädagogik. *Herbart* sagt von ihr: „Die Psychologie ist die erste Hilfswissenschaft des Erziehers; erst müssen wir sie haben, bevor wir von einer einzigen Lehrstunde sagen können, was darin recht gemacht und was verfehlt sei.“[4]

Wer etwas mit Überlegung thut, hat ein bestimmtes Ziel, das er zu erreichen strebt. Auch der Erzieher muss sich ein solches setzen und

---

[1] *Flügel*, Über das Seelenleben der Tiere. 2. Aufl. Langensalza 1885. *Strümpell*, Geistesleben der Tiere. Leipzig, Veit.

[2] *Herbart*, Allg. Päd. *Hartensteins* Gesamtausgabe der Schriften Herbarts Bd. X, S. 24.

[3] „Erziehen ist ein planmässiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines Anderen, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird.“ *Waitz*, Allgem. Päd., 1852. S. 34. Vgl. auch S. 6 f. das.

[4] *Herbarts* sämtl. Werke XI. S. 381.

darf es niemals ausseracht lassen; keine einzelne Massnahme darf demselben widersprechen. Der Erzieher will den Zögling zu einem sittlichen Verhalten anleiten und ihm die Möglichkeit gewähren, später auf der betretenen Bahn zu beharren und sie selbständig weiter zu verfolgen. Zur klaren Erkenntnis des Zieles im allgemeinen wie in den einzelnen Teilen verhilft die Lehre vom Guten und Bösen, *Ethik* oder *praktische Philosophie* genannt. Sie muss als die zweite Hilfswissenschaft der Pädagogik bezeichnet werden. *Herbart* war der erste, welcher die Pädagogik auf Psychologie und Ethik gründete. Diese zeigt das Ziel der Bildung, jene die Mittel und Hindernisse. Auf christlichem Standpunkte verbindet sich die Ethik mit der *Religionslehre.* Letztere nennt *Ziller* daher mit Recht die dritte Hilfswissenschaft der Pädagogik.[1]

*Fragen.*

1. Lässt sich aus den Erscheinungen des Seelenlebens ein qualitativer Unterschied zwischen Menschen- und Tierseele nachweisen?
2. Ist das Tier hinsichtlich des Vorstellungserwerbs günstiger oder ungünstiger gestellt als der Mensch?
3. Ist die gegenwärtige Psychologie in ihren Resultaten nicht zu unsicher, als dass sie sich der Pädagogik als Hilfswissenschaft anbieten dürfte?
4. Ist der Zweck der Erziehung einfach oder mehrfach?
5. Aus welchen Gründen ist die Religionslehre für Erzieher und Zögling notwendig?

---

## A. Psychologisches.

Erziehung haben wir bestimmt als eine Einwirkung auf die *Seele* des Menschen. Giebt es aber denn auch eine *Seele?* Oder hat der Materialismus recht, welcher behauptet, alles, was wir „seelisch" nennen, sei nichts weiter als ein Zustand des Körperlichen? Diese Frage kann in Kürze nicht erschöpfend beantwortet werden, wohl aber ist es hier möglich anzudeuten, weshalb man das Dasein eines besonderen Seelenwesens voraussetzen muss.

Vor mir liegt ein Stück Zucker. Die *Lichtstrahlen*, welche von demselben ausgehen, durchdringen die einzelnen Teile des *Auges* und gelangen schliesslich auf die *Netzhaut.* Bis hierher war der Vorgang

[1] *Ziller,* Einleitung in die allg. Päd. § 5; ders., Allg. Päd. 2. Aufl. § 31 ff.

ein *physikalischer* (optischer), und es beginnt nun der physiologische Teil. Die Netzhaut enthält die Enden des Sehnerven, unzählige mikroskopische Körperchen, welche wegen ihrer Form Stäbchen und Zäpfchen genannt werden. Von ihnen geht die durch Ätherschwingungen bewirkte Erregung auf den Sehnerv über und gelangt durch denselben zum Gehirn. Die *Schwingung einer bestimmten Hirnfaser* soll nach der Lehre des Materialismus gleichbedeutend sein mit dem *Bewusstwerden des Reizes.*

Lege ich das Stück Zucker auf die *Zunge,* so werden die Geschmacksnerven erregt, leiten den Eindruck zum Gehirn und setzen dort ebenfalls Hirnfasern in Schwingung, aber *andere* als durch die Gesichtsnerven erregt wurden.

Nehme ich das Stück Zucker in die *Hand,* so wird die durch die Schwere veranlasste Empfindung dem Gehirne mitgeteilt, indem durch den Nerv eine dritte Art von Hirnfasern in Schwingung versetzt wird.

Wenn wir an ein Stück Zucker denken, so fällt uns ein, dass es *weiss*, *süss* und *schwer* ist. Wir sehen daraus, dass die Eindrücke nicht bloss *verschiedene* Hirnfasern in Thätigkeit gesetzt haben, sondern dass darauf noch eine *Vereinigung* stattgefunden hat. Diese ist nur unter der Voraussetzung eines *vom Körper verschiedenen* einfachen Wesens denkbar, welches wir *Seele* nennen. Zu dem physikalischen und physiologischen Vorgange tritt also noch der *psychologische.* Der Materialismus, welcher das Dasein eines besondern Seelenwesens leugnet, vermag die erwähnte Vereinigung der Eindrücke nicht zu erklären.[1]

Müssen wir nun einerseits Leib und Seele unterscheiden, so ist doch andrerseits nicht zu übersehen, dass zwischen Beiden eine ganz enge Wechselwirkung stattfindet. Ohne uns bei Einzelheiten aufzuhalten, wollen wir nur erwähnen, dass ein krankhafter Zustand des Körpers ungünstig auf die Seele wirkt und umgekehrt. Ebenso wirkt körperliche Frische belebend auf die Seele und seelische Frische belebend und fördernd auf den Körper.

Wenden wir uns jetzt zur ausschliesslichen Betrachtung des Seelenlebens.

Wenn wir einen Erwachsenen mit einem dreijährigen Kinde vergleichen, so erkennen wir, dass jener einen viel reichern Seeleninhalt hat als dieses, und das dreijährige Kind hat wiederum einen reichern Seeleninhalt als ein einjähriges. So liegt denn die Vermutung nahe, dass das neugeborene Kind noch keinen (nennenswerten) Seeleninhalt habe. Nach Herbarts Ansicht, die teils auf unmittelbarer Erfahrung, zum Teil aber auf der sehr schwierigen Wissenschaft der Metaphysik beruht, hat die Seele ursprünglich gar keinen Inhalt. Die Erzeugung eines solchen nimmt aber ihren Anfang, sobald sie mit dem Körper in Verbindung tritt.

---

[1] Man vergleiche jedoch *Ziehen*, Leitfaden der physiologischen Psychologie (Jena 1891) und *Ballaufs* Bemerkungen auf S. 312 ff. der Grundlehren der Psychologie, 2. Aufl. Cöthen 1890.

Da die Seele an sich (in ihrer substanzialen Qualität)[1] keinen Inhalt hat, so kann natürlich auch von einer *Anlage* der Seele an sich nicht die Rede sein. Alle menschlichen Seelen sind in ihrer Qualität gleich. Nur muss man sich stets vergegenwärtigen, dass an eine Verbindung mit dem Leibe noch nicht gedacht wird, wenn bei Herbart und seiner Schule von dem Mangel an Anlagen der Seele die Rede ist.

Der Erzieher hat es nur mit einer *Verbindung von Leib und Seele zu thun*, und da sind die besondern Anlagen allerdings immer vorhanden.

Man redet zunächst von einer *angeborenen Anlage.* Sie hat ihren Grund in der Beschaffenheit des Leibes. So gewiss es ist, dass es nicht zwei menschliche Körper giebt, welche sich in allen Einzelheiten völlig gleichen, so gewiss ist es auch, dass das geistige Leben jedes Menschen ein eigenartiges ist, da ja der Körper auf die Seele wirkt. Zu den angeborenen Anlagen gehört z. B. die besondere Befähigung für Musik, welche einen Hauptgrund hat in der entsprechenden Bildung des Ohres.

Es giebt aber *auch erworbene Anlagen.* Sie entstehen durch die besondere Lage, in die der Mensch durch seine Geburt versetzt wird, und die für jeden Menschen notwendig eine eigentümliche ist. Die Eigentümlichkeit der äussern Lage, worin sich das Kind befindet, ist aus zwei Faktoren zusammengesetzt, aus dem Einflusse des *Ortes*, an welchem, und aus der *Gesellschaft*, in welcher es heranwächst. Die Bedeutsamkeit dieser Umstände sehen wir z. B. bei *Linné*, dessen Vater einen sehr schönen Garten besass. Seine Mutter stillte ihn als kleines Kind mit Blumen; sein Vater achtete darauf, dass er die Pflanzen betrachtete, ihre Namen kennen lernte und behielt. *Zinzendorf* wurde im Hause seiner Grossmutter erzogen, wo er täglich aus der Bibel vorlesen hörte, und wo sich *Spener*, *Francke* und *Canstein* gerne mit ihm beschäftigten. *„Das Angeborene ist ein Erbstück, das Angewöhnte der frühesten Jahre ist häusliche Mitgift."* [2]

Aus dem Vorstehenden ergiebt sich, dass zwei Zöglinge bei völlig gleicher Einwirkung des Erziehers sich völlig gleich entwickeln würden, wenn

---

[1]) Alles, was wirklich ist, besteht entweder *an etwas anderm*, oder es besteht *für sich*. Farbe, Gewicht, Geruch haben ihren Bestand nur *an* etwas anderm, Selbständigem, zu dessen Beschaffenheit sie gehören. Die Stoffe aber, an denen die Farbe etc. besteht, haftet, sind für sich. Letztere heissen *Substanzen* (*Wesen, Reale*), erstere Adhärenzen (Accidenzen). Das Verhältnis zwischen der Substanz und ihren Accidenzen, welches in der Volkssprache durch das Hilfszeitwort „haben" bezeichnet wird, führt den Namen *Inhärenz*. *Die Seele ist eine Substanz*, ihr Inhalt eine Adhärenz. Siehe *O. Flügel*, Die Probleme der Philosophie 2. Aufl. (Cöthen bei Schulze), ein zur Einführung in die Herbartsche Lehre sehr brauchbares Buch. —

[2] *Herbart*, 4. Brief über die Anw. der Psych. auf die Päd.

1. ihre körperliche Beschaffenheit ganz genau übereinstimmte, wenn
2. die erworbenen Anlagen dieselben wären, wenn
3. die verborgenen und unkontrollierbaren Einflüsse, welche bei der Erziehung mitwirken, ohne dass sie der Erzieher kennt und auf sie erfolgreich Rücksicht nehmen kann (*verborgene Miterzieher*), bis ins einzelnste hinsichtlich ihrer Art und ihrer Stärke übereinstimmten. Da aber diese Faktoren niemals vollständig zusammentreffen, so müssen sich Kinder unter *äusserlich* übereinstimmenden Verhältnissen verschieden entwickeln. Der Erzieher kann auch aus dem Zögling *nicht machen, was er will*, er kann ihn nicht durchaus nach seinem Sinne formen (wie nicht *Herbart*, sondern *Helvetius* behauptet), denn angeborene und erworbene Anlagen (zusammen mit *Individualität*[1] bezeichnet) widerstehen an einer gewissen Grenze der Einwirkung; dazu kommen noch allerlei hemmende und den Plan des Erziehers kreuzende, unabwendbare, oft verborgene Einflüsse, so dass „der Zögling nicht einmal vollkommen durchsichtig wird für den Erzieher“.[2] Das Vermögen der Erziehung darf nicht für grösser gehalten werden als es ist, aber auch nicht für kleiner.

Alle erziehliche Einwirkung auf die Seele geschieht durch Vermittelung des Körpers. Die Sinne sind gleichsam die Thore, durch welche das Geistesleben seinen Einzug hält. Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen war. Daraus ergiebt sich: Je besser die Sinne eines Menschen sind, um so reicher und regsamer *kann* der Seeleninhalt sein. Je mehr Sinne fehlen, ein desto grösserer Abbruch geschieht dem Geistesleben.[3] Schon allein der Mangel des Gesichts würde die Sinnesvorstellungen auf ein Zehntel reduzieren. Ein Mensch ohne Sinne würde niemals einen Seeleninhalt erwerben. Dass ein Mensch gute Sinne hat, genügt aber allein nicht zur geistigen Bildung; es müssen ihm auch die Sinnesobjekte gegenüberstehen. „Die geistigen Thätigkeiten entwickeln sich immer im Parallelismus mit den sinnlichen Vorstellungen und nach deren Vorbilde.[4] Die Verarbeitungen der Vorstellungen, die wir aus der sinnlichen Anschauung (das Wort im weitern Sinne genommen) gewinnen, ist die Vorschule und dient als Grundlage für alle geistige Arbeit, die später zum Zwecke der intellektuellen Ausbildung unternommen wird.“[5] Alle Thätigkeit der Seele geht durch das Medium der Sinnlichkeit hindurch, vom ersten Aufnehmen des Objektiven, der Aussenwelt, bis zur höchsten Erscheinung und Manifestierung des Innern, des Subjektiven[5] Hiernach muss auch Jean Pauls „unsichtbare Loge“

---

[1] Über die Erforschung der Individualität siehe besonders *Sergi, Un primo passo alla pedagogia scientifica e la carta biografica.* Milano 1892, Trevisini. Desgleichen meine „Geistesstörungen in der Schule“. Wiesbaden 1891, Bergmann.

[2] Man vergl. die interessanten Untersuchungen und Theorien von *Cesare Lombroso* z. B. in dessen Werke „Der Verbrecher“. 2 Bde. Hamburg 1887.

[3] *Waitz,* Allgemeine Pädagogik S. 39 ff.

[4] *Waitz,* Allg. Päd. S. 79.

[5] *Lazarus,* Leben der Seele II. S. 25.

beurteilt werden. Es ist dies bekanntlich ein pädagogischer Roman, in welchem der Verfasser die Frage zu beantworten sucht, wie sich wohl ein Knabe entwickeln werde, welcher den *nachteiligen* Einflüssen der Welt entrückt, von seinem Genius in einer unterirdischen Kammer auferzogen würde. Wie schön nun auch Jean Paul den Augenblick beschreibt, in welchem der Knabe zum erstenmale die Oberwelt in ihrer vollen Schönheit erblickt, so hat er doch vergessen, dass ein Kind, dem es nicht vergönnt war, einen grossen Schatz konkreter sinnlicher Vorstellungen zu erwerben, gar nicht unterrichtsfähig und nicht imstande ist, die Aussenwelt richtig aufzufassen. Man denke nur an *Kaspar Hauser*. Fast seine ganze Jugend hatte derselbe in einem dunkeln abgelegenen Raume zubringen müssen. Als man ihn nach seiner Befreiung veranlasste, vom Turme zu Nürnberg auf die schöne Landschaft zu sehen, fuhr er sogleich mit sichtbarem Abscheu zurück. Später über sein Verhalten befragt, sagte er: „Wenn ich nach dem Fenster blickte, so sah es immer aus, als wenn ein Laden ganz nahe vor meinem Auge aufgerichtet sei und auf diesem ein Tüncher seine Pinsel mit Weiss, Blau, Grün, Gelb, Rot, alles bunt durcheinander, gespritzt habe. Einzelnes darauf, wie ich jetzt die Dinge ansehe, konnte ich nicht unterscheiden. Dass das, was ich so gesehen habe, Felder, Berge und Häuser gewesen, *davon habe ich mich erst später auf meinen Spaziergängen überzeugt*". Die Sinne bedürfen auch der Pflege und Übung. Sie müssen geöffnet werden wie ein Kanal oder eine Schleuse, damit die äussere Welt einziehen kann in die Seele; sie müssen geschärft werden wie ein photographischer Apparat, damit die tausendfachen Dinge der Aussenwelt in tausendfachen Bildern sich scharf, klar und bleibend der Seele einprägen (*Wilberg*).[1] Unter allen Sinnen nimmt ohne Zweifel das Gesicht die erste Stelle ein, weshalb wir nach Pestalozzis Vorgange auch das durch andere Sinne Erworbene als *Anschauung* bezeichnen.

* * *

Werfen wir einen Blick auf unser Seelenleben, so finden wir ohne Mühe Folgendes:

„Einiges scheint nur *in* uns zu geschehen, ohne dass wir uns dabei in einem aktiven oder passiven Kraftaufwande befinden; dies ist das *Vorstellen*. Anderes scheint *mit uns* vorzugehen, so dass wir darunter leiden; dies ist das *Fühlen*. Noch anderes scheint *aus uns* vorzugehen als unser eigentliches Thun; dies mag im allgemeinen *Streben* genannt werden".[2]

In der älteren Psychologie betrachtete man *Vorstellen* (Denken), *Fühlen* und *Streben* (Wollen) als besondere *Vermögen* der Seele. Herbart dagegen stellte die Behauptung auf, dass diese drei Thätigkeiten nur

[1] *Heinemann*, Anschauungsunterricht S. 20.
[2] *Drobisch*, Empirische Psychologie S. 36.

*Zustände eines gemeinsamen Grundstoffes seien.* Er gründete seinen Beweis auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Wir können an dieser Stelle nur auf Grund der *Erfahrung* den Anfang zur Darstellung der Herbartschen Theorie des Seelenlebens machen.

Wir betrachten zunächst das **Vorstellen**.

Vorstellungen werden uns durch die Sinne vermittelt. Nehme ich ein Stück Zucker in die Hand, so erhalte ich eine Empfindung von dessen Schwere; sehe ich es an, so bekomme ich eine Empfindung von seiner Weisse; thue ich es in den Mund, so empfinde ich seine Süsse. Die Empfindungen des Schweren, Weissen und Süssen, welche man in ihrer Sonderung auch *Wahrnehmungen* nennt, werden in der einfachen Seele zusammengefasst zu dem „Bilde“ von Zucker. Dieses aus einzelnen Empfindungen entstandene „Bild“ nennt man *Anschauung.* „Sie ist der Komplex sämtlicher Empfindungen, die wir von einem Dinge haben.“ Wie die durch verschiedene Sinne vermittelten Anschauungen nicht infolge eines einfachen, sondern infolge eines zusammengesetzten Aktes entstanden sind, so auch die durch denselben Sinn vermittelten Anschauungen. Soll sich z. B. von dem Rosenstrauche eine Anschauung bilden, so müssen zahlreiche Wahrnehmungen (des Rot, Grün, Grau u. s. w.) gemacht werden. Alle Empfindungen zusammen geben dann die Anschauung von dem Rosenstrauche.[1]

Jeder Sinn ist nur bestimmten Reizen zugängig. Dem Gesichte angemessen sind die Lichtstrahlen. Diese nehmen wir in verschiedener Helligkeit und Färbung wahr. Sehe ich eine weisse Kugel, so ist der Lichtstrahl, welcher von dem mir nächstliegenden Punkte der Oberfläche ausgeht, am hellsten; alle weiter abliegenden Punkte senden dunklere Strahlen. Weil ich mich nun in frühern Fällen bei ähnlicher Beschaffenheit der Lichtstrahlen von der Kugelform eines bestimmten Körpers überzeugt habe, schliesse ich jetzt, dass der gegenwärtige Körper wenigstens in der mir zugekehrten Seite kugelförmig gerundet sei. Ich habe also, wenn ich auf Grund des Gesichtseindrucks einem Körper Kugelgestalt zuspreche, aus der Beschaffenheit der Lichtstrahlen auf die Gestalt des Körpers geschlossen, nicht aber diese *unmittelbar* wahrgenommen. So werden alle Sehobjekte unter Zuhilfenahme anderweitiger Erfahrungen nach den Lichtstrahlen beurteilt.

Der *Hörnerv* wird durch Schallschwingungen erregt. Sind diese regelmässig, wie etwa bei einer in Bewegung geratenen Guitarresaite, so empfindet die Seele einen Ton. Beim Rücken eines Stuhles, wobei unregelmässige Schwinguugen entstehen, erzeugt sich in der Seele die Gesamtempfindung des *Geräusches.* Bei zusammengesetzten Tonerscheinungen (Harmonieen) fliessen die Einzelempfindungen zu einer Gesamtempfindung zusammen, die sich allmählich in die Empfindungen der Partialtöne auf-

---

[1] Die „Anschauung“ wird verschieden definiert. Wir haben uns an *Drbal,* Lehrb. d. emp. Psych. 3. Aufl. S. 161 angeschlossen. Vergl. aber *Herbart,* Psych. als Wissenschaft II, § 147.

zulösen vermag. Der Dreiklang *ceg* verursacht in der Seele eine Gesamtempfindung, in welcher die drei Töne gleichzeitig zur Geltung kommen; soll aber jeder derselben scharf aufgefasst werden, so kann dies nur in der Form des Nacheinander geschehen.[1]

Sitz des *Geschmacks*sinnes ist hauptsächlich die Zunge mit ihren zahlreichen Wärzchen oder Papillen, in denen sich die Enden der Geschmacksnerven verzweigen. Sie werden nur durch flüssige (Zucker), meistens chemisch gelöste Stoffe gereizt. Für die geistige Ausbildung ist der Geschmackssinn zwar nicht überflüssig, aber doch von geringer Bedeutung, während er sich dem Körper als sehr dienlich erweist. Dasselbe gilt vom Geruch. Die *Geruchs*nerven werden durch einen chemischen Vorgang auf der Schleimhaut erregt, wobei Sauerstoff insofern eine Hauptrolle spielt, als nur solche Stoffe riechen, welche sich mit Sauerstoff leicht verbinden. Geschmack und Geruch beeinflussen oft einander.

Beim *Gefühl* unterscheidet man *Tast- und Gemeingefühl.* Das Getast zeigt sich am meisten entwickelt in der Zunge, den Fingerspitzen und den Lippen. Eine Gesichtswahrnehmung gilt oft erst dann als zweifellos, wenn der Tastsinn zu Rate gezogen worden ist. Darauf beruht die wohl bei jedem Menschen vorhandene Neigung, Sehobjekte mit der Hand zu berühren; man denke nur an die stereotypen Warnungen der Museumsverwaltungen. Für die geistige Ausbildung ist somit das Tastgefühl von grosser Bedeutung.[1]

Zum Gemeingefühl rechnet man die Schmerzempfindungen der Haut und die Muskelempfindungen. Auf letzteren beruht die Bewegung der Gliedmassen; auch werden vermöge derselben die Sprachorgane beim Singen in die einem bestimmten Tone entsprechende Lage gebracht. Je geübter die Sprachorgane sind, d. h. je feiner das Muskelgefühl derselben ist, desto sicherer und reiner ist der Gesang. Bei ungewohnter körperlicher Arbeit ermüden wir leicht, weil wir in Ermangelung eines feinen Gefühles in den in betracht kommenden Muskeln teils zuviel, teils zu wenig (und also vergebliche) Kraft anwenden.[2]

* * *

Vorstellung

Das, was von einer Sinnesempfindung in der Seele zurückbleibt, nachdem der die Empfindung veranlassende Reiz aufgehört hat, nennt man *Vorstellung.* Wir erwerben Vorstellungen von Süss, Rot, Weiss u. s. w.

---

[1] Vergl. *Volkmann*, Lehrb. d. Psych. Bd. I, S. 261. *Lindner*, Lehrb. d. emp. Psch. S. 41: „Der Gehörsinn ist ein analysierender Sinn, insofern er eine zusammengesetzte Klangmasse in ihre einzelnen Bestandteile aufzulösen vermag, wie insbesondere *Helmholtz* . . . . nachgewiesen hat.“

[2] Die Lehre von den Sinnesorganen ist neuerdings ganz wesentlich gefördert worden. Besonders wertvoll: Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, herausgegeben von *Ebbinghaus* u. *König*. Hamburg, Leopoldt Voss. In Bd. II, Heft 5 ein Aufsatz über die Sinne der Verbrecher (von *Lombroso* u. *Ottolenghi*).

Werden derartige *einfache Vorstellungen* zusammengesetzt (beim Zucker: Weiss, Schwer, Süss), so entsteht eine *zusammengesetzte Vorstellung* oder Anschauung. Die Anschauung ist aber jedesmal die Vorstellung von einem Einzeldinge, von dieser Eiche, dieser Tanne. Von den verschiedenen Bäumen in unserm Garten haben wir je eine besondere Vorstellung; es giebt aber auch eine Vorstellung, die auf alle passt (*Begriff*). Während die Anschauung individuell ist, ist die Vorstellung letztgenannter Art allgemein, abstrakt. Man kann daher die Vorstellungen in zwei Hauptgruppen teilen, in *konkrete* und *abstrakte* (Begriffe). Die konkreten zerfallen dann wieder in *einfache* und *zusammengesetzte* Vorstellungen.

Vorstellungen bilden den Inhalt der Seele. Man darf aber den Ausdruck „Inhalt" nicht so verstehen, als habe sich von den äussern Gegenständen etwas abgelöst, das nun von aussen in die Seele hereingekommen wäre. Infolge des Reizes bildet sich in der Seele und *aus ihr heraus* ein bestimmter Zustand. *Vorstellungen sind also Zustände der Seele;* die Seele ist der Träger (die Substanz) der Vorstellungen. Die Vorstellungen kommen in der einfachen Seele zusammen. Sehe ich heute eine Tulpe und morgen eine zweite, ihr gleiche, so habe ich darum doch nicht zwei Vorstellungen von der Tulpe, sondern nur eine einzige, die nach der zweiten Betrachtung klarer ist, als nach der ersten. *Gleiche Vorstellungen gehen also ineinander über; sie werden zu einer einzigen, klareren.*

Nicht alle Vorstellungen sind völlig *gleich*. Viele sind einander *ähnlich*, d. h. sie haben gleiche und ungleiche Bestandteile. Sehe ich einen quadratförmigen Tisch und einen rechteckigen, so vereinigt sich das Gleiche der Vorstellungen und tritt klar hervor (vier Füsse, Platte u. s. w.), das Ungleiche (rechteckige und quadratförmige Gestalt) will auch zur Klarheit kommen; da aber keins dem andern den Vortritt lassen will, so kämpft sich das Ungleiche gegenseitig nieder, und das Gleiche steigt zu ungehinderter Klarheit. *Das Gleiche fördert sich, das Ungleiche hemmt sich gegenseitig.* Über dem Gleichen vergessen wir das Ungleiche; wenigstens bedarf es einer gewissen Anstrengung, wenn das Ungleiche klar vorgestellt werden soll. Man sagt: *Ähnliche Vorstellungen verschmelzen.* Am leichtesten vollzieht sich die Verschmelzung, wenn die Vorstellungen zu fast gleicher Zeit eintreten.

Es giebt aber auch Vorstellungen, die ganz *unvergleichbar* sind, z. B. Schwer, Weiss und Süss. Von einer Verschmelzung kann da nicht die Rede sein, weil nichts Gleiches vorhanden ist. Treten sie aber zu etwa gleicher Zeit ins Bewusstsein, so bilden sie eine zusammengehörige Gruppe, eine Komplikation[1], wie beim Zucker. Bei einem Jahrmarkte

[1] Es sei hier bemerkt, dass wir die Begriffe „Verschmelzung" und „Komplikation" im Sinne *Herbarts* genommen haben, dass aber z. B. *Volkmann* (Lehrb. d. Psych. I, S. 334 f.) den Begriff der Verschmelzung auf sämtliche elementare Vorstellungsverknüpfungen, die überhaupt möglich sind, überträgt. Bei *Steinthal* (Abriss der Sprachwissenschaft) wird die Verbindung *völlig gleicher* Elemente „Verschmelzung" genannt.

*sehen* wir Buden mit Waren, eine aus Erwachsenen und Kindern bestehende Menschenmenge, *hören* das Geräusch der Stimmen, den Ruf des Marktschreiers, die Töne der Drehorgel, *riechen* den Duft der Zigarren, *schmecken* Speise und Getränke. Diese Vorstellungen zusammen bilden die Komplikation vom Jahrmarkt.

Betrachte ich eine Pflanze mit ganzer Aufmerksamkeit, so denke ich an weiter nichts; werde ich aber in dieser Thätigkeit durch jemand gestört, so schwindet die Vorstellung von der Pflanze; sie macht den Vorstellungen Platz, mit denen sich ein etwa begonnenes Gespräch beschäftigt. Die Vorstellung ist durch andere *verdrängt*, *gehemmt* worden; man sagt auch: sie ist *gesunken*, und versteht darunter, dass sie allmählich an Klarheit abgenommen hat, bis ich mir ihrer nicht mehr bewusst war. Entfernt sich der Störende, so besinne ich mich leicht wieder auf die Vorstellung, ohne zunächst nach der Pflanze hinzusehen. Die Vorstellung wird immer klarer, füllt bald wiederum das ganze Bewusstsein aus, und nun sind die vorher durch das Gespräch *gehobenen* Vorstellungen wieder *gesunken*. Eine Vorstellung *sinkt* also, wenn sie von einer andern verdrängt wird; sie schwindet, wenngleich zeitweilig aus dem Bewusstsein, doch nicht aus der Seele und steigt gelegentlich wieder. Genau genommen steht im Bewusstsein jedesmal nur eine einzige Vorstellung im Vordergrunde; die andern sind aus dem Bewusstsein geschwunden — sie befinden sich unter der *Schwelle des Bewusstseins* —, oder sie sind im Zustande des Sinkens oder auch des Steigens.[1] Man spricht daher von einer *Enge des Bewusstseins.*

Die Vorstellungen sind niemals alle in Ruhe, sondern immer befinden sich einige in Fluss. Man sagt jedoch vom Gedankenkreise, er sei in Ruhe, *im Gleichgewicht*, wenn keine aussergewöhnliche Beschleunigung des Vorstellungslaufes stattfindet.

Ist eine Vorstellung auch zeitweilig aus dem Bewusstsein geschwunden, so kann sie doch, wie das obige Beispiel lehrt, wieder zurückkehren, sie kann *reproduziert* werden. Die *Reproduktion* vollzieht sich nach bestimmten, zuerst von *Aristoteles* aufgestellten Gesetzen.

Sehe ich eine Gebirgslandschaft, welche Ähnlichkeit mit einer andern früher wahrgenommenen hat, so steht bald das Bild der letztern wieder vor meiner Seele: *Gesetz der Ähnlichkeit.*

Der Handwerksbursche in der bekannten *Hebel*schen Erzählung sah die stolzen Bauten der Stadt Amsterdam und dachte dabei an das Häuschen seines Vaters daheim, dessen Thür kleiner war als hier die Fenster: *Gesetz des Kontrastes.*

Nachdem Pharao den Schenken auf dem Gefängnis entlassen, vergass dieser bald, was ihm Joseph bei der Traumdeutung so sehr ans Herz gelegt hatte. Pharaos Traum erinnerte ihn später an seinen

---

[1] *Lazarus* (Leben d. S. Bd. II, S. 236 Anm.) behauptet gegenüber *Waitz* und *Steinthal*, es könnte sich *gleichzeitig* nur eine *geringe Anzahl* von Vorstellungen im Bewusstsein befinden, nicht aber bloss *eine* Vorstellung.

eigenen und dessen Deutung, wobei ihm auch die gleichzeitige Bitte Josephs wieder in den Sinn kam: *Gesetz der Koexistenz oder Gleichzeitigkeit.*[1]

Haben wir die den zweiten Fall regierenden Verhältniswörter (unweit, mittels, kraft u. s. w.) in der bekannten Reihenfolge fest gelernt, so zieht ein Wort das unmittelbar folgende ins Bewusstsein, weil es beim Einlernen jedesmal nach demselben auftrat: Gesetz der *Succession oder Aufeinanderfolge.*

„Jede Vorstellung dauert als Entwicklungsweise in der Seele fort, und die Hemmung ist eine blosse *Bindung*, ein blosses *Latentwerden, keine Vernichtung* des Vorstellens."[2] Die Vorstellung lässt sich mit einer elastischen Feder vergleichen, welche niedergedrückt werden kann und in dieser Lage so lange verbleibt, als der Druck auf ihr lastet, aber in die Höhe schnellt, sobald er nachlässt. Erhebt sich eine Vorstellung durch ihre eigene Kraft über die Schwelle des Bewusstseins, so spricht man von einer *unmittelbaren Reproduktion* (*Freisteigen* der Vorstellung). Hier sind *zwei Fälle* zu unterscheiden. Den *ersten Fall* haben wir z. B. vor uns beim Erwachen aus dem Schlafe (wo die Gedanken von selbst hervortreten) oder beim Wiederkehren zum Geschäft nach einer störenden Unterbrechung, wobei die Vorstellungen der Gegenstände, womit man beschäftigt war, sich von selbst aufs neue erheben, nachdem sie für eine Zeit lang verdrängt waren.[3] In diesen Beispielen ist für die steigende Vorstellung gleichsam die *Bahn von selbst frei* geworden. Besehen wir nun den *zweiten Fall.* Eine Vorstellung $a$ sei von einer andern $b$ niedergedrückt. Jetzt trete von aussen eine mit $b$ unverschmelzbare Vorstellung $c$ ins Bewusstsein. Es findet dann ein Kampf zwischen $b$ und $c$ statt, dessen Resultat gegenseitige Hemmung ist; von dieser Hemmung profitiert die vorher unterdrückte Vorstellung $a$ und steigt über die Schwelle des Bewusstseins.[4] Beispiel: $a$ bedeute den Ton einer Stimme, $b$ sei die Vorstellung von einer Pflanze, $c$ entstehe durch das Empfinden einer ähnlichen Stimme. $a$ und $b$ geraten in Kampf, hemmen sich, und die ältere Vorstellung von der Stimme steigt. Die unterdrückte Vorstellung wird frei durch den Feind des Unterdrückers Der unmittelbaren Reproduktion steht die *mittelbare* gegenüber. Sie findet dann statt, wenn eine im Bewusstsein befindliche Vorstellung eine andere bereits *früher mit ihr verbundene* mit ins Bewusstsein zieht. Die Vorstellung, welche die Rückkehr veranlasst, heisst „*Hilfe*".

---

[1] „Wer hat nicht an sich meine Erfahrung gemacht, dass oft ein ländlicher Blumenstrauss, welcher uns als Kindern im Dorf ein Lustwald gewesen, in späten Mannjahren und in der Stadt durch seine alten Düfte unnennbare Zurückentzückungen in die göttliche Kindheit gegeben." *Jean Paul*, Levana. Reclamsche Ausg. S. 81.

[2] *Volkmann*, Lehrb. d. Psych. I, S. 394.

[3] *Herbart* VII, 388 und *Volkmann* I, 399.

[4] *Volkmann* I, 399 u. *Drbal* S. 90 f.

Stehen Vorstellungen in dem Verhältnis, dass die eine die andere nach sich zieht, so sagt man: sie haften aneinander, sie sind *verknüpft, assoziiert.* Die durch Verschmelzungen entstandenen Assoziationen sind am haltbarsten, während bei den sogenannten Komplikationen oder Gesamtvorstellungen, zwischen denen nur eine äusserliche Verbindung besteht, leicht ein Glied entfallen kann.[1]

Die Reproduktion ist nicht bei allen Menschen gleich lebhaft, auch nicht bei demselben Menschen zu verschiedener Zeit. In manchen Fällen kann sie durch künstliche Mittel beschleunigt werden, z. B. durch den mässigen Genuss geistiger Getränke. Auch kann sie gehemmt werden. In der bekannten *Hagedorn*schen Fabel gerät der Geizhals, als er sieht, wie der Affe mit dem Golde umgegangen ist, vor Zorn so ausser sich, dass er nicht mehr sprechen kann. „Komm ich zu dir hinauf, du Dieb, so soll dein Blut — —, hier schloss die Lippen seine Wut.“ Es drängen sich zuletzt so viele Vorstellungen zu gleicher Zeit zum Bewusstsein, dass keine einzige überwiegende Klarheit hat. Die gleiche Wirkung haben oft starke Sinnesreize. Daher sieht der ungeübte Redner auf einen bestimmten Punkt, um den Faden nicht zu verlieren. Dass Nervenleiden oft die Reproduktion lähmen, ist bekannt.

Insofern der Seele die Fähigkeit innewohnt, Vorstellungen *unverändert* aufzubewahren und zu reproduzieren, spricht man vom *Gedächtnis.*

Zunächst kann man sich etwas einprägen, indem man auf den sachlichen Zusammenhang achtet. So behalten sich die Überschriften der Abschnitte einer bekannten biblischen Geschichte sehr leicht: 1. Abraham wird berufen, 2. Abraham zieht aus und kommt nach Kanaan, 3. Abraham zieht wegen einer Hungersnot nach Ägypten. 4. Abraham kehrt zurück, u. s. w. Wir achten hier beim Lernen auf den Zusammenhang der Gedanken, auf die innere Verbindung des Stoffes: wir lernen *verständig (judiciös,* von *judicium* = Urteil). Eine Art des Gedächtnisses (besser: der Reproduktion) ist also das *judiciöse.*

Haben wir uns Material einzuprägen, in welchem kein Zusammenhang obwaltet, so müssen wir uns anders helfen. Um die Namen der Flüsse zu behalten, welche vom Fichtelgebirge kommen, merken wir uns das Wort *mens*, und wir werden mit Hilfe dieses Wortes leicht die Namen **M**ain, **E**ger, **N**aab und **S**aale reproduzieren. Die Worte „**E**s **g**eht **h**urtig **d**urch **F**leiss“ sind uns behilflich zur Einprägung der Benennung von Noten, welche ihren Standort auf *Linien* haben. Hier ist zwischen dem eigentlich Zusammenhangslosen ein künstlicher Zusammenhang hergestellt. Diese Art zu lernen nennen wir *künstlich* oder *ingeniös,* weil durch das ingenium (= Witz) Ähnlichkeiten zwischen oft weit auseinanderliegenden Dingen aufgesucht werden. Die zweite Art des Gedächtnisses ist mithin das *ingeniöse.*

---

[1] Entschieden bestritten aber z. B. von *Ziehen*, Physiol. Psychologie S. 114.

Es kommen aber Fälle vor, wo weder judiciös noch ingeniös gelernt werden kann, man denke nur an die Präpositionen an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen. Diese Wörter werden in der angegebenen Reihenfolge allein durch häufige Wiederholung eingeprägt. Die Reihe wird um so fester, je häufiger sich die Wiederholung vollzieht. Vermöge der Assoziation zieht ein Wort das andere und dieses wieder das folgende ins Bewusstsein *(mechanisches Gedächtnis)*.[1]

Alle Arten des Gedächtnisses kommen in der Schule zur Anwendung, am meisten das judiciöse; bei dem ingeniösen, das manchmal gute Dienste leisten mag, ist freilich nicht zu übersehen, dass ein Zweites gemerkt werden muss, um das Erste zu behalten. Von einem *guten* Gedächtnis wird mancherlei verlangt: die Einprägung soll nicht zu schwer fallen (*Leichtigkeit*); das Eingeprägte soll unverändert bleiben (*Treue*), das Gemerkte soll *dauerhaft* sein; das Gedächtnis soll *dienstbereit* sein, d. h. das Gemerkte soll jeden Augenblick reproduziert werden können; schliesslich soll das Gedächtnis *umfangreich* sein. Diese Eigenschaften finden sich in den seltensten Fällen alle vereinigt. So schliessen sich Leichtigkeit und Dauerhaftigkeit meist aus, was sich daraus erklärt, dass eine schnelle Verschmelzung der Vorstellungen sich nicht so gründlich vollzieht, wie eine langsame. Ein gutes Gedächtnis erlangt man dadurch, dass man die neuen Vorstellungen mit ältern in innige Verbindung bringt. Der leidenschaftliche Romanleser schwächt sein Gedächtnis ungemein, weil die Flüchtigkeit und Hast der Lektüre dem gründlichen Vollzuge des Aneignungsprozesses keine Zeit lässt. Treten die Vorstellungen nicht in Verbindung, so hat das gemerkte Material keinen Wert, weil es den Reproduktionsgesetzen zu wenig unterliegt; es entschwindet auch, weil es keine Befestigungspunkte hat, leicht dem Bewusstsein.

Aber auch durch Übung kann das Gedächtnis erstarken. Wer sich etwas sicher einprägen will, muss darüber wachen, dass nicht andere Vorstellungen sich zwischen die Glieder des Einzuprägenden drängen und so die Verbindung hindern. Es gehört dazu ein hoher Grad von Selbstbeherrschung, der nur ein Resultat lange fortgesetzter Übung sein kann.[2]

Als Joseph einen seiner Brüder band, sprachen die andern: Das haben wir an unserm Bruder verschuldet, und Ruben sprach weiter: Sagte ich es euch nicht u. s. w. In der Seele Rubens stieg die Vorstellung von jener Begebenheit wieder auf, und er hatte dabei das Bewusstsein, dass sie sich früher ereignet. Das war Erinnerung. *Erinnerung* können wir also die Reproduktion einer Vorstellung nennen, wenn uns zugleich

---

[1] Über das Gedächtnis vom physiologischen Standpunkte: *Ribot*, Das Gedächtnis und seine Störungen. Hamburg 1882. Auf Memorierversuchen beruht das Werk von *Dr. Ebbinghaus*, Zur Lehre vom Gedächtnis. Leipzig, Dunker und Humblot, 1885.

[2] Über die Pflege des Gedächtnisses vergl. bes. *Dörpfeld*. Über Denken und Gedächtnis (Zur päd. Psychologie I) 3. Auflage. Gütersloh 1886. — Siehe auch *Herbart*, Briefe über die Anwendung der Psych. auf die Päd. (*Hartenstein*sche Gesamtausg. X. Bd. S. 367 ff.)

dabei bewusst ist, dass wir die letztere *früher* erworben haben. Sie kann willkürlich und unwillkürlich sein. Wird sie willkürlich hervorgebracht, so nennt man das „sich besinnen“.

Hat die Verdunkelung einer Vorstellung einen so hohen Grad erreicht, dass diese für längere Zeit aus dem Bewusstsein schwindet, so ist sie „*vergessen*“. „Der Schenke gedachte nicht an Joseph, sondern vergass seiner.“ Ein absolutes Vergessen aber giebt es nicht, wie dies auch die angezogene biblische Erzählung in ihrem weitern Verlaufe bestätigt; denn so lange eine Vorstellung sich in der Seele befindet, und bekanntlich kann sie niemals aus derselben schwinden, so lange ist auch die Möglichkeit der Reproduktion dieser Vorstellung vorhanden. Ein willkürliches Vergessen ist zum mindesten sehr schwierig; bekanntlich schrieben aus diesem Grunde die Griechen dem mythischen Strome Lethe Wunderkraft zu.

Phantasie

Habe ich einen Spiegel gesehen, dessen Rahmen mit Schnitzwerk versehen ist, so kann ich mir das letztere hinwegdenken; vor meinem geistigen Auge steht dann ein ganz einfacher Spiegel. *Die Vorstellung ist in diesem Falle in veränderter Gestalt reproduziert worden.* Die Thätigkeit der Seele, vermöge welcher diese Veränderung sich vollzieht, nennen wir *Phantasie.* Da im vorliegenden Falle von etwas abgesehen, *abstrahiert* worden ist, nämlich von dem Schnitzwerke, so nennen wir diese Art der Phantasie die *abstrahierende.* Wie die abstrahierende Phantasie der Sinnendinge sich bemächtigen kann, so auch der Gedankendinge. Häufig abstrahiert die Phantasie von dem minder Wichtigen, sie streift das Unwesentliche mehr oder minder ab, wodurch das Wesentliche um so deutlicher hervortritt; wir erhalten *Gemeinbilder, Schemata.* Ich kann aber auch, wenn ich einen *einfachen* Spiegel gesehen habe, das Schnitzwerk hinzudenken; in diesem Falle wird in die alte Vorstellung etwas neues eingetragen. *Schwab* las in der Zeitung die Nachricht, dass in Tuttlingen der Blitz vier Personen getötet habe. Vermittelst der zweiten Art der Phantasie trug er eine Menge neuer Züge (das Spielen des *Kindes,* das Spinnen der *Grossmutter*, die Gespräche u. s. w.) ein, und so entstand das bekannte Gedicht. Diese Art der phantasiemässigen Reproduktion heisst die *determinierende*, nähere Bestimmungen eintragende.

In dem Gedichte „vom Bäumlein, das spazieren ging“ sieht *Rückert* davon ab, dass die Pflanze an den Ort gebunden ist, und trägt als neue Bestimmung das Sprechen ein. Hier wirken abstrahierende und determinierende Phantasie zusammen und bilden so die *kombinierende,* welche oft das Widersprechendste mit einander verbindet.[1]

Es ist klar, dass die Phantasie eigentlich Neues nicht schafft; sie nimmt nur ihre Arbeit an dem gegebenen Stoffe, den Vorstellungen, vor. Ebenso verhält es sich mit dem *Traum.* Derselbe findet gewöhnlich im

---

[1] Vgl. *Ackermann*, Die Phantasie (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, Jahrgang 1883, Nr. 11—13).

Halbschlafe statt und kann zweierlei Veranlassungen haben, *körperliche* und *geistige*. Die z. B. von Atmungsbeschwerden erzeugten Empfindungen rufen ähnliche früher erworbene Vorstellungen wach, und so kommt es denn, dass an Atmungsbeschwerden leidende Leute häufig vom Bergesteigen oder von anderen äusserst mühsamen Bewegungen träumen. Vorstellungen, welche am Tage sehr heftig in den Vordergrund des Bewusstseins treten, werden während des Schlafes oft der Anlass zu Träumen, die manchmal so heftig werden, dass man davon erwacht. Jeder, der einmal vor einem ihm schwierig erscheinenden Examen gestanden hat, weiss davon zu erzählen. Der Traum besteht aus einer Aneinanderreihung verschiedener Vorstellungen, die sich nach den Reproduktionsgesetzen vollzieht. Da wir über unsern Gedankenkreis im Schlafe keine Macht haben, so wird es erklärlich, dass sich oft Vorstellungen mit einander verbinden, denen wir dies im wachen Zustande nicht gestatten würden.

Dass beim wirklichen Traume die Reproduktionsgesetze meist in verschlungener und unentwirrbarer Weise thätig sind, bedarf keiner nähern Ausführung, und man wird die Richtigkeit der Lehre der Psychologie nicht bestreiten können, wenn dieselbe behauptet, dass auch der wunderlichste Traum nach bestimmten Gesetzen verlaufe.

Der Traum kann uns über unsern eigenen Gedankeninhalt belehren. Sittliche Mängel werden uns oft erst im Traume offenbar: hier drängt sich mancher böse und unreine Gedanke hervor, dem wir dies im wachen Zustande verbieten würden. Daher hat man z. B. von dem wenigstens keinen Betrug zu erwarten, welchem die Absicht zur Begehung eines solchen „nicht einmal im Traume einfällt.“ [1]

Nachdem wir bisher hauptsächlich von den *konkreten* Vorstellungen gesprochen haben, kommen wir nun zu den *abstrakten*, welche auf Grund der konkreten entstehen. Der *Übergang* vom Konkreten zum Abstrakten geschieht meist unwillkürlich durch häufige Wahrnehmung gleich*artiger* Dinge. Hat ein Kind nur einen Tisch mit viereckiger Platte gesehen, so kann es sich keinen andern Tisch vorstellen. Die Vorstellung, welche es hat, ist *individuell*; sie passt nur auf eine bestimmte Gestalt. Sieht es aber einen Tisch mit runder Platte, so ist die Vorstellung vom Tische schon erweitert; sie passt wenigstens auf zwei Arten des betreffenden Hausgerätes. Jede weitere anders geartete konkrete Vorstellung von einem bestimmten Tische erweitert die Vorstellung vom Tische überhaupt, aber letztere Vorstellung ist dann auch nicht mehr die Vorstellung eines Einzeldinges, sie ist ein Abstraktum, das auf alle wahrgenommenen Dinge zugleich passt, das aber nicht angeschaut werden kann. Ohne es zu wissen, hat das Kind viele zufällige Eigenschaften (viereckig, rund, halbkreisförmig u. s. w.) nach und nach fallen lassen und übereinstimmende Merkmale festgehalten. Es ist ein *begriffliches Gebilde* entstanden,

[1] S. *Strümpell.* Natur und Entstehung der Träume. Leipzig 1874.

welches sich aber infolge weiterer neuer Anscbauungen (von Blumentischen, Nähtischen etc.) noch weiter umbilden kann; es können Merkmale, welche man vor einer neuen Anschauung als wesentlich ansah, nach derselben als unwesentlich ausgeschieden werden. Das begriffliche Gebilde bleibt also zunächst insofern unvollkommen, als es nicht ein Resultat der Anschauung *sämtlicher Tischarten* ist, die es giebt; dann aber auch, weil die *absichtslose* Betrachtung der einzelnen Tische sich nicht genau Rechenschaft giebt über das, was unter dem Angeschauten *übereinstimmt und was nicht.*

Ein solches absichtslos entstandenes Gebilde heisst *naturwüchsiger, psychischer Begriff* (Schema, Gemeinbild). Beim *psychischen Begriffe* sind *wesentliche* und *unwesentliche* Merkmale eines Dinges *gemischt.* Um sie völlig zu sondern, d. h. um den *logischen Begriff* zu finden, ist zweierlei notwendig; erstens muss man z. B. sämtliche Arten des Tisches kennen, und zweitens müssen die nicht übereinstimmenden Merkmale (mit Absicht) sorgfältig ausgeschieden werden. Bleiben wir bei unserm Beispiele, so finden wir, dass das, was uns sonst im Leben bei einem Tische von Wichtigkeit ist, seine Grösse, seine Gestalt, die Zahl seiner Füsse, seine Festigkeit, der Stoff, woraus er gemacht ist u. s. w., dass dies alles ohne Bedeutung für das eigentliche Wesen eines Tisches ist, dass aber notwendig dazu gehört a) dass er eine horizontale, freiliegende Platte hat, b) dass diese in massgebender Weise gestützt ist, c) dass das Ganze die Bestimmung hat, dass etwas darauf gelegt oder etwas auf ihm vorgenommen werde. In diesen drei Bestimmungen ist das enthalten, was das *Wesen* des Tisches *an sich* ausmacht. Man ersieht aus diesem Beispiel, dass es nicht leicht ist, den Begriff eines Dinges richtig zu bestimmen. Ist nun eine Begriffsbestimmung unvollständig oder falsch, und wird sie trotzdem als richtig angesehen und weiter benutzt, so ist der Inhalt des ganzen Gedankengebäudes, das auf ihm errichtet wurde, falsch. Begriffe von Sinnendingen lassen sich leichter aufstellen als solche von Gedankendingen, weil man bei den letzteren die Merkmale nicht so klar „vor Augen“ hat. Die Begriffe sind nur etwas *Gedachtes,* nicht etwas wirklich Existierendes. Es existieren nur bestimmte Eichen, bestimmte Bnchen, bestimmte Tannen, nicht aber das, was nur ein Baum wäre. Der *logische* Begriff bleibt *unverändert,* der *psychische* nicht; er ist *schwankend.* Der psychische Begriff ist bei verschiedenen Menschen verschieden, der logische stimmt bei allen überein. Auch die Begriffe, welche mit Absicht gebildet werden, bleiben psychisch, wenn nicht alle Arten des Gegenstandes vertreten sind. Weitaus *die meisten unserer Begriffe sind psychische.*

Treten zwei Vorstellungen (einfache oder zusammengesetzte konkrete Vorstellungen, oder begriffliche) ins Bewusstsein, so überlegen wir wohl, ob dieselben in Beziehung zu einander stehen. Die eine Vorstellung sei „Mensch“, die andere „sterblich“. Wir finden zwischen diesen Begriffen eine Beziehung und drücken sie aus in den Worten: „Der Mensch ist sterblich“. Wir haben dann ein *Urteil,* und zwar ein *bejahendes, affir-*

*matives* ausgesprochen. Wie es bejahende Urteile giebt, so giebt es auch *verneinende*. Bezieht sich das Urteil auf *einen* Gegenstand, so ist es *singulär*; bezieht es sich auf einige (manche Vögel sind Raubvögel), so ist es *partikulär*. „*Alle* Menschen sind sterblich“ ist ein *universelles* Urteil.

Sehe ich den Himmel von dunklen Wolken verhüllt, so urteile ich, dass es bald regnen werde, und zwar urteile ich in dieser Weise, weil früher unter der vorliegenden Bedingung regelmässig der Regen eintrat. Ich bin mir also der Gründe bewusst, aus denen mein Urteil hervorgeht; ein solches Urteil wird *Schluss* genannt, und in diesem Falle ist es ein Schluss aus *Analogie*. Weil bis auf die Gegenwart alle Menschen gestorben sind, schliesse ich, dass alle Menschen sterblich sind. Dies ist der Schluss aus *Induktion*, d. i. ein Schluss von dem vielen Einzelnen auf das Allgemeine. Je zahlreicher das Einzelne, desto grösser ist die Aussicht, dass das Allgemeine, Erschlossene richtig sei.[1]

* * *

Vorstellungen werden erworben, damit sie verwertet werden sollen. Zu diesem Behufe müssen sie leicht ins Bewusstsein zurückkehren können. Daher hat besonders der Unterricht Sorge zu tragen, dass die einzelnen Vorstellungen mit einander in Verbindung treten, damit der Gedankenkreis von jedem beliebigen Punkte aus leicht durchlaufen werden kann; sonst bilden sich im günstigsten Falle wohl Vorstellungsgruppen, aber diese stehen nicht in Verbindung; jede Gruppe bildet ein abgeschlossenes Ganze für sich; die eine weiss von der andern nichts, weil sie durch eine Kluft von ihr getrennt ist. Das Wollen und Handeln eines Menschen, als aus den Vorstellungen erwachsend, richtet sich dann lediglich nach dem Inhalte der Gruppe, die gerade im Bewusstsein ist. Es treten dann gewisse Phasen in der Denk- und Handlungsweise ein, welche so lange dauern, bis der Inhalt einer Gruppe sich abgesponnen hat; dann kommt eine andere Gruppe an die Reihe, welche oft zur vorher herrschenden im stärksten Widersprüche steht. Ein sehr treffendes Beispiel hierzu bietet uns *Immermann* in seinem „Münchhausen“, wo er einen alten Hauptmann auftreten lässt, der erst bei den Franzosen und hernach bei den Preussen gedient hat, und welcher nun abwechselnd der begeisterte Anhänger des grossen Napoleon und des Königs von Preussen ist. „Er stiftet militärische Ordnung in seinen Erinnerungen und teilt sie so zu sagen in zwei abgesonderte Corps ein, die für sich agieren. Eine Zeit lang ist er Franzose und versenkt in die Herrlichkeit der napoleonischen Zeit, dann wieder eine Zeit lang ebenso entschiedener Preusse und Lobredner des Aufschwunges jener grossen Epoche der Volksbewegung“.[2] So kann es auch kommen, dass jemand heute orthodox und morgen der

[1] Über die *Entstehung* der Urteile und Schlüsse siehe bes. *Dörpfeld*, Über Denken und Gedächtnis. 3. Aufl. 1886. Vom physiologisch-psychologischen Standpunkte *Ziehen* a. a. O. S. 122 ff.

[2] *Immermann*, Münchhausen. Reclamsche Ausgabe Bd. I, S. 221.

ärgste Freigeist ist, dass er heute diese Ansicht und morgen die entgegengesetzte mit demselben Eifer verficht. Da nun das Wesen des Charakters zunächst auf einer gewissen Stetigkeit im Wollen, das doch aus dem Gedankenkreise hervorgeht, beruht, so erhellt, dass ein Mensch mit mehreren gesonderten Vorstellungsmassen immer einen schwankenden Charakter haben wird, dessen Begehren und Wollen sich nicht gleich bleiben kann. Sonach müssen wir *Herbart* Recht geben, wenn er sagt: „Man hat die Erziehung nur dann in seiner Gewalt, wenn man einen grossen und in allen seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiss, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzunehmen und mit sich zu vereinigen die Kraft besitzt“.[1]

Diejenigen Vorstellungen, welche einem andern (grösseren) Vorstellungsschatze entgegentreten, können zu einzelnen Teilen desselben in einem dreifachen Verhältnisse stehen; sie können diesen einzelnen Teilen *gleich*, oder *ähnlich*, oder mit ihnen *unvergleichbar* sein. Wie wir gesehen haben, gehen gleiche Vorstellungen in eine einzige, klarere über; einen Zuwachs von Neuem erhält also der grössere Vorstellungsschatz durch sie nicht. Unvergleichbare Vorstellungen verhalten sich gleichgültig gegen einander; ihre Verbindung bleibt stets eine äusserliche. Mithin kann eigentlich nur inbezug auf *ähnliche* Vorstellungen von einer *Aneignung* oder *Apperzeption* die Rede sein. Bei der Apperzeption werden oft ältere, oft neue Vorstellungen oder Vorstellungsmassen *umgebildet*. Die Umbildung der neuen Vorstellungen hängt ab von dem Charakter der ältern. Letztere sagen uns z. B., dass die Erde eine Kugel ist und sich um die Sonne bewegt. Der Augenschein vermittelt uns die Vorstellung von der Erde als einer Scheibe, um welche sich die Sonne dreht. Trotzdem glauben wir dem Augenscheine nicht; die durch ihn vermittelte Vorstellung wird also umgebildet. Hat ein Kind nur gefüllte Rosen gesehen, so glaubt es, das Gefülltsein gehöre zum Wesen der Rose Diese Vorstellung wird aber umgebildet, sobald es eine nichtgefüllte kennen lernt. Also auch ältere Vorstellungen können bei der Apperzeption umgebildet werden.

Das Verhältnis der Perzeption (Wahrnehmung) zur Apperzeption (Aneignung) charakterisiert *Lazarus*[2] wie folgt: „Die von irgend welchem seelischen Inhalte *erfüllte* Seele reagiert mit demselben anders als ohne ihn, und so erscheint eben dieser besondere und bestimmte früher erworbene Inhalt, in dem Masse und der Art, wie er auf den nachfolgenden Prozess von Einfluss ist, als mitwirkendes *Organ* der Seele. Die reine Perzeption durch die von keinerlei Inhalt erfüllte Seele ist eine blasse Abstraktion, welche kaum im neugeborenen Kinde Wirklichkeit hat. Die Seele als empfindendes Wesen perzipiert gemäss ihrer ursprünglichen Natur, indem sie zugleich apperzipiert gemäss den in ihrer früheren

---

[1] *Herbart*, Vorrede zur „Allg. Päd.“ (*Hartenstein*sche Ausg. Bd. X, S. 19.)
[2] *Lazarus*, Leben der Seele Bd. II, S. 42.

Thätigkeit erworbenen Elementen. *Nicht zur fertigen Perzeption tritt noch eine Apperzeption, sondern jene bildet sich unter dem mitwirkenden und wesentlich bestimmenden Einflusse dieser*". Dieser Behauptung kann man gewiss beistimmen, besonders wenn man mit *Lazarus* auch die Aufnahme solcher Vorstellungen seitens des Gedankenkreises als Apperzeption bezeichnet (man denke nur an das Wiedererkennen einer Person), welche dort ihnen völlig gleiche Vorstellungen vorfinden. Aber dieser Teil der Apperzeption, welcher mit der Perzeption zusammen einen Akt bildet, genügt sehr oft nicht zur völligen Bewältigung des Neuen; es sind häufig doch nur wenige und *zarte Fäden*, welche das Neue mit dem Alten im Akte der Perzeption verbinden. Die Verbindung soll aber so vielseitig und kräftig sein, wie nur irgend möglich, und daher muss nach der Perzeption in vielen Fällen eine eingehende „Überlegung" erfolgen, infolge deren sich eine erneute, vielseitigere und kräftigere Apperzeption vollzieht. Häufig bedarf es dabei der Hilfe Anderer, wie denn z. B. der Lehrer oft die einzelnen dem Neuen ähnlichen Vorstellungen in der Seele des Kindes herbeirufen muss. Ständen *immer alle* Vorstellungen, welche im gegebenen Falle apperzipieren *können*, „gleichsam wie Gewappnete an der inneren Veste des Bewusstseins, um auf alles, was in den Thoren der Sinne sich zeigt, sich zu stürzen, es zu überwinden und sich dienstbar zu machen" [1], so wäre eine derartige Hilfe gar nicht nötig. Da dies aber nicht der Fall ist, so bleiben oft ähnliche Vorstellungen oder Vorstellungsmassen längere Zeit im Bewusstsein ohne Berührung und verschmelzen erst dann, wenn sie gleichzeitig *reproduziert* werden. Das Wesen der Apperzeption können wir bezeichnen *als diejenige Wechselwirkung zwischen zwei ähnlichen Vorstellungen oder Vorstellungsmassen, bei welcher die eine durch die andere mehr oder weniger verändert und schliesslich mit derselben verschmolzen wird.* [2]

Für das vollständige Gelingen der Apperzeption ist es wichtig, dass sich das Bewusstsein lediglich auf das Anzueignende richtet und alles demselben Fremde beiseite lässt, nur solche Vorstellungen steigen lässt, die etwas mit dem Neuen Verwandtes haben, kurz, dass sich das Bewusstsein auf das Neue konzentriert. Diese Konzentration, diese Disposition des Bewusstseins, einen Zuwachs des Vorstellens zu erlangen, nennen wir *Aufmerksamkeit.* Die Aufmerksamkeit ist verschieden, je nachdem sie ohne Hilfe des Willens, oder mittelst desselben zu stande kommt. Bin ich in Gedanken versunken, und es fällt ein Schuss, so verschwinden die Gedanken mit einem Ruck, und ich horche auf den Schall des Schusses, auch ohne es besonders zu wollen. Sind die Kinder in der Klasse unruhig und ich hänge ein Bild an die Wand, so wird

---

[1] *Lazarus,* Zur Lehre von den Sinnestäuschungen S. 14.

[2] *Dr. Karl Lange,* Über Apperzeption. 4. Aufl. 1891. Siehe daselbst auch die verschiedene Auffassung des Ausdrucks „Apperzeption".

die Unruhe bald schwinden; die Kinder werden auf das Bild aufmerksam, ohne einen besondern Entschluss zu fassen. Demnach giebt es eine unwillkürliche Aufmerksamkeit, welche auf der Stärke und Neuheit des sinnlichen Eindruckes beruht; sie wird die *primitive* oder ursprüngliche genannt. Befindet sich ein Kind in meiner Stube, und ich lese laut in einem gelehrten Buche, so wird das Kind nicht auf mich hören; es wird aber aufhorchen, sobald ich etwa ein Märchenbuch zur Hand nehme, da es sich hier um Vorstellungen handelt, die denen seines Bewusstseins vielfach gleich oder doch verwandt sind. In diesem Falle beruht die Aufmerksamkeit nicht auf der Stärke etc. des sinnlichen Eindrucks, sondern darauf, dass verwandte Vorstellungen erregt werden, und sich eine Apperzeption vollzieht. Diese Art der unwillkürlichen Aufmerksamkeit nennen wir die *apperzipierende*. Etwas *völlig* Unbekanntes wird unsere unwillkürliche Aufmerksamkeit nicht erregen, weil sich dafür keine Anknüpfungspunkte in unserer Seele befinden; etwas ganz Bekanntes wird sie vielleicht erregen, aber nicht dauernd festhalten, da nichts Neues apperzipiert wird. „Eine glückliche Mischung von Bekannten und Unbekannten interessiert am meisten." Für den Unterricht ist die unwillkürliche apperzipierende Aufmerksamkeit äusserst wichtig, weil unter ihrer *Mitwirkung* das Neue ohne Zwang *verarbeitet*, d. h. mit dem Gedankenkreise in enge Verbindung gebracht wird.

Oft ist aber die unwillkürliche Aufmerksamkeit *für sich allein* zu schwach; der Lehrer muss, trotzdem die Kinder einiges Interesse am Gegenstande zeigen, dieselben doch noch auffordern, die Gedanken zusammen zu halten, damit sie nicht halb, sondern ganz bei der Sache sind, z. B. im physikalischen Unterrichte das Experiment nicht oberflächlich ansehen, sondern so, dass sie auch sofort herausfinden, was gezeigt werden soll. „Solche Aufmerksamkeit erfordert, dass das Kind sich selbst zusammenfasst, sich nicht von den *zerstreuenden Einflüssen der Aussenwelt stören lässt,* sich frei von denselben macht, seine Gedanken konzentriert und den Gedankenlauf beherrscht. Das ist der Weg zur *Selbstbeherrschung;* das bewahrt vor Flüchtigkeit und Zerfahrenheit, welche das sittliche Leben verdirbt."[1] Aber immerhin muss die unwillkürliche Aufmerksamkeit im Unterrichte die herrschende Stellung einnehmen, und niemals darf man auf ihre Mitwirkung verzichten, denn allein „der Vorsatz des Schülers, aufmerksam zu sein, schafft keine starke Auffassung, wenig Zusammenhang des Gelernten, wankt unaufhörlich und macht oft genug dem Überdrusse Platz."[2] Daraus geht konsequent die Forderung hervor, *alles Neue* an das Bekannte anzuschliessen, d. h. sich beim *Beginn der Unterrichtsstunde* die unwillkürliche

[1] *Bode*, Erziehungsaufgaben der Volksschule S. 9.
[2] *Herbart*, Umriss päd. Vorlesungen § 79. Vgl. auch *Waitz*, Allg. Päd. Braunschweig 1852 S. 345 ff. u. *Ziller*, Allgemeine Pädagogik §§ 25 u. 26.

Aufmerksamkeit zu sichern und nicht zu warten, ob sie sich vielleicht im Verlaufe einstelle. [1]

* * *

Movement Concepts

Bisher haben wir von den Vorstellungen geredet. Sie sind die *primären Zustände der Seele* und können wiederum ihre eigenen (*sekundären*) *Zustände* haben, welch letztere sich in zwei Gruppen sondern, nämlich in *Gefühle und Begehrungen.* Von den **Gefühlen** soll zuerst gesprochen werden.

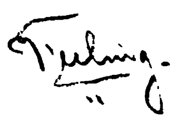
Eine Mutter hat ihren zwei Kindern versprochen, sie mit auf den Jahrmarkt zu nehmen. Schon lange vorher malen sie sich auf Grund früher erworbener Vorstellungen alle Herrlichkeiten aus, welche ihrer warten. Der ersehnte Tag kommt heran, sie denken an nichts anderes, vergessen Essen und Trinken, immer mit Vorstellungen, welche auf den Jahrmarkt Bezug haben, beschäftigt, während alle andern gesunken sind. Da begeht das eine Kind kurz vor der festgesetzten Stunde eine Unart, und die Mutter sagt: „Jetzt bleibst du hier!" Nun entsteht ein heftiger Kampf im Innern des Kindes. Die vorher im Steigen begriffenen Vorstellungen sind so lebhaft, dass sie nicht sofort unter die Schwelle des Bewusstseins sinken (vergessen werden) können, während neue mit ihnen ganz unvereinbare Vorstellungen (Verbot) mit voller Wucht auftreten. Dadurch wird das Steigen der Vorstellungen *gehemmt, und das Resultat dieser Hemmung ist ein Unlustgefühl*, welches sich durch das Weinen Luft macht. Nun legt die Schwester Fürbitte ein, und die Mutter sagt: „Für diesmal will ichs gut sein lassen; komm, damit ich dich anziehe!" Da schnellen die vorhin gehemmten Vorstellungen wie mit Federkraft in die Höhe, weil der Gegensatz weggefallen ist, und das Kind lacht hell auf, während ihm die Thränen noch im Auge stehen. *Ein Gefühl ist demnach das Innewerden einer Hemmung oder Förderung unter den eben im Bewusstsein vorhandenen Vorstellungen. Die Hemmung erzeugt ein Unlustgefühl, die Förderung ein Lustgefühl.* Folgen Lust- und Unlustgefühle so rasch aufeinander, dass sie nicht auseinander zu halten sind, so spricht man von *gemischten* Gefühlen, *Gefühlsschwankungen.*

> „Freudvoll und leidvoll, gedankenvoll sein,
> Hangen und Bangen in schwebender Pein,
> Himmelhoch jauchzend, zum Tode betrübt."

---

[1] Vgl. *Herbart*, Über die dunkle Seite der Pädagogik (*Hartensteins* Gesamtausgabe Bd. VII, S. 63). Über die Aufmerksamkeit vergl. ferner *Ribot*, Psychologie de l'attention. Paris 1889. Über die Aufmerksamkeit bei Minderbegabten vgl. *Sollier*, Der Idiot u. der Imbezille, Hamburg 1891, sowie mein Schriftchen: Wesen des Schwachsinns. Langensalza 1892. Über Störungen der Aufmerksamkeit infolge organischer Leiden siehe meine Schrift: Geistesstörungen in der Schule. Wiesbaden 1891.

Aber nicht alle Hemmungen und Förderungen im Vorstellungsleben werden uns bewusst;[1] die meisten sind zu schwach, um sich *einzeln* bemerklich zu machen. Alle dunklen Förderungen und Hemmungen zusammen bilden ein dunkles Gesamtgefühl, Lebens- (Vital-) Gefühl genannt, das ein unklares *Lustgefühl* ist, weil die Förderungen die Hemmungen, wenn auch nicht immer, so doch durchweg überwiegen.[2] Dieses Vitalgefühl bildet gleichsam die Schwelle, über welche das einzelne Gefühl sich erheben muss, wenn es bemerkbar werden soll.



Der Sprachgebrauch verwechselt häufig *Gefühle* und *Empfindungen*. Sie scheiden sich aber so, dass die ersteren Zustände der Seele, letztere Zustände des Leibes zu unserm Bewusstsein bringen; weiter sind die Empfindungen *primäre*, die Gefühle *sekundäre* Seelenzustände.

Wie wir nunmehr erkannt haben, ist das Gefühl kein besonderes, selbständiges Seelenvermögen, sondern nur eine Folge der Wechselwirkung der Vorstellungen. Man teilt die Gefühle ein in

1. solche, deren Entstehung von der *Form* des Vorstellungs*laufes*, nicht aber von bestimmten Gebieten des Wissens und Könnens abhängt (= *formale Gefühle*);

2. solche, die nicht von dem Vorstellungs*laufe*, sondern vom *Vorstellungsinhalte* ihren Charakter erhalten (= *quantitative Gefühle*).

Machen wir uns diese beiden Arten an Beispielen klar.

1. Wir wünschen, es möge regnen. Infolge frühererer Wahrnehmungen hat sich in uns folgende Vorstellungsreihe gebildet: *1. Drückende Wärme, 2. In der Ferne bewölkter Himmel, 3. Näherkommen des Gewölkes, 4. Blitz und Donner, 5. Regen.* Nehmen wir jetzt die drückende Wärme wahr, so reproduzieren wir die ganze Reihe. Da die erste Wahrnehmung der ersten reproduzierten Vorstellung gleich ist, so vereinigen sich beide Vorstellungen zu einer einzigen. Erhalten die nächsten Glieder der reproduzierten Reihe ebenfalls durch die Wahrnehmung des Naturvorgangs eine Bestätigung, so findet jedesmal derselbe Prozess statt. Die Folge davon ist, dass die vorderen Glieder der ältern Vorstellungsreihe an Kraft gewinnen. Dadurch aber nimmt das Ablaufen der ältern Reihe an Schnelligkeit zu, und der Drang ihrer einzelnen Glieder, sich mit den entsprechenden der neuen zu verbinden, wächst von Glied zu Glied. Die Reproduktion, welche bisher durch das neu Dargebotene kräftige Hilfe und Bestätigung erhielt, eilt nun dem letzteren voraus und vergegenwärtigt uns schon das Endglied der noch zu machenden Wahrnehmung, von dem vorausgesetzt wird, es werde

---

[1] *Nahlowsky*, Das Gefühlsleben. 2. Aufl. S. 43.

[2] *Helm*, Grundzüge der emp. Psych. u. Logik. 3. Aufl. Bamberg 1882. S. 37: „Gefühlszustände werden *nur dann* erzeugt, wenn die Assoziation der Vorstellungen eine abnorme, von der gewöhnlichen Art ganz abweichende ist."

Vgl. dazu *Lindner*, Problem des Glück. Wien 1879. Kapit. II. (Die Lust des Daseins).

mit dem reproduzierten Endgliede (5) ebenso übereinstimmen, w. z. B. die beiden ersten Glieder der Wahrnehmung mit den beiden ersten Gliedern der reproduzierten Reihe übereinstimmten. Aber die Reihe der Vorstellungen läuft viel schneller ab, als die Ereignisse und ihre Wahrnehmungen; wir sind mit unseren Gedanken schon bei dem Endgliede der ältern Reihe und der neuen Wahrnehmungen angelangt, dagegen mit der Perzeption vielleicht erst beim Näherkommen des Gewölkes. Dies wirft uns auf die reproduzierte Vorstellung 3 zurück. In der Zwischenzeit, ehe sofort die dem alten Gliede 4 entsprechende Wahrnehmung eintritt, sind wir neuerdings mit unsern Gedanken bei dem Endgliede der Wahrnehmung angelangt und müssen abermals zurück (zu Glied 4). Wir befinden uns im ersten Stadium der *Erwartung*, in der *Spannung*. Auf letztere folgt die *Lösung*. Stimmt die letzte Wahrnehmung mit dem Endgliede der reproduzierten Reihe überein, so ist für dasselbe kein Hindernis mehr da. Die durch Wahrnehmung vermittelte Vorstellung vereint sich mit der reproduzierten Vorstellung 5, und die verstärkte Vorstellung steigt ungehindert. Wir haben das Gefühl der *Befriedigung*. Verzieht sich aber das Gewölk plötzlich, ehe es zum Regnen kommt, so gerät die dadurch unabweislich aufgedrängte Vorstellung mit der entgegengesetzten reproduzierten in Kampf. Das Gefühl dieser Hemmung ist das Gefühl der *Täuschung*.[1]

2. Ein Hilfsbedürftiger bittet einen Wohlhabenden, dem die Armut gänzlich unbekannt geblieben ist, um eine Gabe. Der letztere ist nicht geneigt, auf die Bitte einzugehen; da schildert der Bittende seine Armut und deren Unzuträglichkeiten. Aber der Reiche kann sich nicht in die Lage des Armen hineinversetzen; er weiss nicht, „wie ihm zu Mute ist“, weil ihm die nötigen Vorstellungen dazu fehlen; er weist ihn ab. Eine Thür weiter wohnt ein Mann, der sich aus ärmlichen Verhältnissen herausgearbeitet hat. Der Arme trägt hier seine Bitte und seine Schilderung vor. Da werden in der Seele des Reichen alle jene Vorstellungen erregt, welche früher bei ihm selbst das drückende Gefühl der Armut erzeugten, und welche jetzt das Innere des Bittenden bewegen. Der Reiche versetzt sich in die Lage des Armen, er bildet dessen Seelenzustand in sich nach. Dieser Zustand kann z. B. entstehen einerseits aus den Vorstellungen der Notwendigkeit des Essens und Trinkens, der Kleidung, und andererseits aus den Vorstellungen, welche sich auf die Unmöglichkeit der Befriedigung dieser Bedürfnisse beziehen. Diese Hemmung der Vorstellungen empfindet der Reiche auch; er *fühlt mit* dem Bittenden, falls er diese Regung nicht gewaltsam unterdrückt, und handelt demgemäss. Beim *Mitgefühl* handelt es sich demnach um Nachbildung eines Seelenzustandes, der aus der Wechselwirkung innerhalb eines Vorstellungsgebietes von bestimmtem *Inhalte* entsteht; es ist ein

---

[1] Vgl. *Drbal*, Lehrb. d. emp. Psych. S. 209 ff., wo auch über die mit der Erwartung zusammenhängenden Gefühle der *Hoffnung*, *Besorgnis*, *Überraschung* und des *Zweifels* gesprochen wird.

*qualitatives* Gefühl. Wer nicht annähernd *die* Vorstellungen hat, welche das Innere eines Leidenden bewegen, kann nicht mit ihm fühlen. [1]

Ihrem Inhalte nach zerfallen die qualitativen Gefühle, je nachdem sie auf Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit oder Religion bezug haben, in *intellektuelle, ästhetische, moralische und religiöse.* [2] Das Mitgefühl gehört zu der vorletzten Abteilung.

Da das Gefühl kein besonderes Seelenvermögen ist, sondern aus der Wechselwirkung der Vorstellungen resultiert, so ergiebt sich, *dass jede Einwirkung auf das Gefühl ihren Weg durch den Gedankenkreis nehmen muss.*

* * *

Als zweite Art der sekundären Seelenzustände haben wir früher das **Begehren** genannt; es beruht ebenfalls auf der Wechselwirkung der Vorstellungen, wie schon aus Folgendem ersichtlich wird.

Ein Kind hat eine Vorstellung vom Zuckerbrot erworben. Dieselbe ist hauptsächlich aus zwei Vorstellungen zusammengesetzt, welche durch Gesichts- und Geschmacksempfindungen entstanden sind. Geht nun das Kind an dem Schaufenster einer Konditorei vorbei, und fällt sein Blick auf das dort ausgestellte Zuckerbrot, so wird die Geschmacksvorstellung, welche früher gleichzeitig mit der Gesichtsvorstellung erworben wurde, durch letztere reproduziert. Die Geschmacksvorstellung ist jetzt dunkler, als sie bei der Erwerbung war, und sie strebt, zu immer grösserer Klarheit zu gelangen. Diese erstrebte Klarheit kann aber nur dann vollständig eintreten, wenn von neuem Zuckerbrot genossen wird. Es ist also ein Hindernis vorhanden, welches dem Steigen der Vorstellung zu voller Klarheit im Wege steht. Je länger das Kind vor dem Schaufenster stehen bleibt, um so stärker strebt die steigende Vorstellung gegen das Hindernis, dessen sich das Kind bewusst ist, an. Die Geschmacksvorstellung vom Zuckerbrote befindet sich im *Zustande des Begehrens. Das Begehren ist das Bewusstwerden des Anstrebens einer Vorstellung gegen ihre im Bewusstsein vorhandenen Hindernisse.* [3] Das Kind begehrt das Zuckerbrot, um die in der Seele befindliche Vorstellung zu voller Klarheit zu bringen. Es ist also der eigentliche Gegenstand

---

[1] Vgl. auch *Barth*, Über den Umgang. 3. Aufl. 1881. S. 6 ff, bes. S. 11.

[2] Siehe zu dem Ganzen bes. *Nahlowsky*, Das Gefühlsleben. 2. Aufl. Leipzig, Veit, 1884. *Heinecke*, Bildung des Mitgefühls (Päd. Stud. 1883, III).

[3] „Vom *Gefühl* unterscheidet sich das Begehren dadurch, dass es nicht, wie dieses, eine einzige augenblickliche Vorstellungslage, sondern ein Hindurchgehen durch mehrere solcher Lagen, d. h. eine *Bewegung* bedeutet. Die einzelnen Durchschnitte dieser Bewegung sind *Gefühle.*" *Lindner*, Lehrb. d. emp. Psych. 6 Aufl. S. 167. Vgl. auch *Nahlowsky*, a. a. O. S. 77) Siehe auch *Ballauf*, Grundlehren der Psychologie. 2. Aufl. S. 58 ff. § 44, S. 43.

des Begehrens nicht das Zuckerbrot, sondern die betreffende Geschmacksvorstellung; das Zuckerbrot wird nur als Mittel zum Zweck begehrt, als äusseres Mittel zur Herbeiführung eines *inneren Zustandes*. „Dem Einwurfe, dass, wenn nur Vorstellungen begehrt würden, es unbegreiflich erschiene, warum manche Begehrungen unbefriedigt bleiben, stellen wir entgegen, dass, wenn die Gegenstände begehrt würden, überhaupt keine Begehrung befriedigt werden könnte, weil kein Gegenstand als solcher in die Seele eingeht. Der Widerspruch aber, dass wir die Vorstellung schon *haben*, welche wir doch erst *begehren*, findet seine Lösung darin, dass wir die Vorstellung nicht *so* haben, *wie* wir sie begehren; dass wir als blosse Reproduktion haben, was wir als Empfindung begehren, oder dass wir die Vorstellungen unklar . . . haben, die wir klar . . . zu haben begehren.“ [1]

Der Hungrige begehrt die Empfindung der Sättigung durch das Brot, der Durstige die Stillung des Durstes durch das Wasser. Das Begehren ist befriedigt, wenn die begehrte Vorstellung zu voller Klarheit gekommen ist, bei dem oben genannten Kinde also dann, wenn dem Steigen der betreffenden Vorstellung durch den Genuss des Zuckerbrotes nachgeholfen (wenn der Gegensatz, das Hindernis weggefallen) ist. Das Begehren hat, wie das Gefühl, zwei Hauptstadien, die *Spannung* und die *Auflösung* derselben. Die Spannung ist unmittelbar vor der Befriedigung am grössten, wie denn der Durstende die stärkste Begehrung nach Befriedigung hat, wenn er den Becher an den Mund setzt.

Da das Begehren auf der Wechselwirkung der Vorstellungen beruht, so kann niemand etwas begehren, wovon er noch gar keine Vorstellung hat. Eine uns bisher unbekannte Speise begehren wir nur insofern, als wir voraussetzen, sie werde gewissen schon in uns befindlichen Geschmacksvorstellungen zu voller Klarheit verhelfen.

Das Begehren darf nicht mit dem **Wollen** verwechselt werden. Jedes Wollen ist zwar ein Begehren, aber nicht umgekehrt. Das Kind vor dem Schaufenster hat zur Erwerbung des Zuckerbrotes kein Geld; er weiss auch keinen andern Weg, sich in den Besitz desselben zu setzen; die Erlangung erscheint ihm *unmöglich*. Hier tritt das Begehren nur in der Form des *frommen Wunsches* auf. Die Sache kann sich aber auch anders verhalten. Das Kind weiss: für Geld ist das Zuckerbrot zu erlangen. Geld erhält es von der Mutter für eine bestimmte Dienstleistung im Haushalte. Um diese Dienstleistung zu vollziehen, muss es nach Hause gehen. In dem Kinde bildet sich also folgende Reihe, welche zur Erreichung des Begehrten hinführt: 1. nach Hause gehen, 2. eine Arbeit verrichten, 3. die Mutter um eine Belohnung durch Geld bitten, 4. das Zuckerbrot kaufen. Indem diese *Kausalreihe* der Begehrung zu Hilfe kommt, entsteht aus derselben das *Wollen*. *Wollen ist daher etwas begehren mit der Überzeugung, dass man es erreichen werde.* „Wer da spricht: *Ich will*, der hat sich des Künftigen in Gedanken schon be-

[1] *Volkmann*, Lehrb. d. Psychologie II Bd. S. 386 f.

mächtigt; er sieht sich vollbringend, besitzend, geniessend. Zeigt ihm, dass er nicht könne, — er will schon nicht mehr, indem er euch versteht. Die Begierde wird vielleicht bleiben und mit allem Ungestüm toben oder sich mit aller Schlauheit versuchen. In diesen Versuchen liegt wieder ein *neues* Wollen, nicht mehr des Gegenstandes, sondern der Bewegungen, die man macht, mit dem Wissen, man sei ihrer mächtig und werde vermittelst ihrer seinen Zweck erreichen. Der Feldherr begehrt zu siegen, darum will er die Manöver seiner Truppen. Er würde auch diese nicht wollen, wenn ihm nicht die *Kraft* seines Befehles *bekannt* wäre.“ [1]

Ob ein Begehren in ein Wollen übergeht, das hängt also von der *Einsicht* in die Erreichbarkeit des Begehrten ab. Aber das Begehrte braucht nicht wirklich erreichbar zu sein, es braucht uns nur erreichbar zu *scheinen*, wenn das Begehren zum Wollen werden soll. „Das unverständige Kind *will* dort, wo der Erwachsene bloss *begehrt;* der unerfahrene Jüngling will weit mehr als der Mann, welcher seine Kräfte an der Erreichbarkeit des Begehrten vielfältig versucht hat.“ [2] „Napoleon *wollte* als Kaiser und *begehrte* auf St. Helena.“ [3]

* * *

Auf unserm bisherigen Wege ist uns nichts begegnet, was gegen die Richtigkeit der Herbart'schen Seelentheorie gesprochen hätte Zu welchem Resultate aber weitergehendes prüfendes Studium auch gelangen mag, immer wird es sicher bleiben, dass *Gefühl* und *Wille* nur durch die Pflege des Vorstellungslebens *bestimmt* werden können, wenn überhaupt eine Bestimmung möglich ist. Ist letzteres nicht der Fall, so kann es eine Pädagogik nicht geben; ist es aber der Fall, dann gelten die Lehren der Pädagogik Herbarts und seiner Schule im wesentlichen auch dann, wenn man von dem Wesen der Seele eine andere Meinung hat.

* * *

*Fragen.*

1. Findet bei der „Übertragung“ der Nervenerregung auf die Seele das Gesetz von der *Erhaltung der Kraft* Anwendung? Wie hat man sich die „Übertragung“ zu denken?
2. Lässt sich die ursprüngliche *Inhaltlosigkeit* der Seele auf *empirischem* Wege nachweisen? Auf spekulativem?

---

[1] Diese Ausdrücke sind streng genommen nicht gleichbedeutend, was aber hier nicht ausgeführt werden kann.

[2] *Herbart,* Allg. Päd. Hartensteinsche Ausg. Bd. X, S. 127.

[3] *Lindner,* Lehrb. d. emp. Psychologie S. 187.

3. Welchen Seeleninhalt hat das Kind möglicherweise schon *vor* der Geburt erworben?
4. Wann etwa hört der Erwerb von *absolut neuen einfachen konkreten* Vorstellungen auf?
5. Welches ist der bedeutendste Faktor hinsichtlich der *Anlage?*
6. Weshalb ist es widersinnig, Anlagen anzunehmen, die im *Wesen* der Seele ihren Grund haben sollen?
7. Wie entsteht die Vorstellung von *Raum* und *Zeit?*
8. An welchen Erscheinungen lässt sich am besten der Nachweis führen, dass es im Seelenleben feste *Gesetze* giebt? Welche Vorgänge *scheinen* der Gesetzmässigkeit zu *entbehren?*
9. Welche Bedeutung hat die *Enge des Bewusstseins* für die Beurteilung des *Seelenwesens?*
10. Wie lässt sich *Hemmung* und *Förderung* der Vorstellungen *gleichnisweise* verdeutlichen? Wie erklären?
11. Mit welchem Rechte lässt sich behaupten, dass es nicht vier, sondern nur *zwei* Reproduktionsgesetze gebe?
12. Woher kommt es, dass sich eine Vorstellungsreihe besser *vorwärts* als *rückwärts* reproduzieren lässt?
13. Giebt es für die Entwickelung des Verstandes einen ganz besonderen *Anfangspunkt?*
14. In welchem Verhältnis stehen Verstand und Phantasie?
15. Welche Bedeutung hat die *Sqrache* für die *Apperzeption?*
16. Was lässt sich gegen die Unterscheidung von *qualitativen* und *formalen* Gefühlen geltend machen? Was dafür?
17. Wie erklärt sich die willkürliche Aufmerksamkeit als blosser Zustand der Vorstellungen?
18. Auf welche Weise ist man wohl zur Annahme von Seelenvermögen gelangt?

---

## B. Ethisches.

*Ethik, Moral, Sittenlehre* [1] ist die Lehre vom *Guten* und *Bösen.* Sie giebt uns Weisungen darüber, wie wir unser *Thun* und *Lassen* einzurichten haben, und wird daher auch *praktische Philosophie* genannt. Die *theoretische Philosophie* spricht nicht davon, was man *thun* und

---

[1] *Herbart* V, S. 78.

*lassen* soll; sie untersucht z. B. beim Willen nur, wie er aus den Vorstellungen hervorgeht, *was er ist;* zu beurteilen, ob er gut oder böse ist, ob er sein soll oder nicht sein soll, das gehört in das Gebiet der *praktischen Philosophie.*

Wenn wir das Thun und Treiben der Menschen betrachten, so erscheint uns manches löblich, manches schändlich, oder manches gut, manches böse. Wiederum giebt es Vorkommnisse, bei denen sich unser Urteil, ob Gutes oder Böses vorliege, gar nicht regt. Begeht jemand im schlaftrunkenen, also *bewusstlosen* Zustande einen Totschlag, so können wir ihm doch nicht den Vorwurf einer bösen Handlung machen, selbst wenn uns das Unglück nahe berührt. Löst sich einem Holzhauer unerwartet die Axt vom Stiel und tötet einen in der Nähe befindlichen Menschen, so fällt es uns nicht ein, ihn für einen Verbrecher zu erklären, weil der Unfall *ohne* (*wider*) *seinen Willen* sich ereignet hat. Wenn ein wohlhabender Mann ein paar allenfalls noch brauchbare Schuhe wegwirft, und ein Armer sie aufhebt und sich darüber freut, so erteilen wir dem ersteren kein Lob, weil *ohne seinen Willen* dem Armen eine Wohlthat widerfahren ist. Aus diesen Beispielen ergiebt sich: *Was ohne Bewusstsein und ohne* (*wider*) *Willen gethan wird, ist weder gut noch böse, weder löblich noch schändlich, sondern in ethischer Hinsicht gleichgiltig* (*indifferent*), was nicht ausschliesst, dass es uns persönlich sehr angenehm oder unangenehm sein kann.

Geschieht eine That mit *Bewusstsein* und *Willen,* so unterliegt sie dem ethischen Urteile. Aber dieses Urteil regt sich auch, wenn wir nur einen bösen oder guten *Willen* erkennen. Wir missbilligen es, wenn jemand den Willen hat, einem andern zu schaden; wir loben es, wenn jemand gewillt ist, dem bedrängten Nebenmenschen zu helfen. Die entsprechende Handlung (sofern wir den Willen ohne sie zu erkennen vermögen) ist für die Beurteilung unwesentlich;[1] es liegt im Begriffe des Willens, dass er in Handlung übergeht, wenn dies *möglich* ist. Denn „ein Wille, der, obgleich er handeln *könnte,* gleichsam stecken bliebe im blossen Begehren, kann im strengen Sinne gar nicht Wille genannt werden.“[2] Der Wert des Willens im strengen Sinne kann nicht davon abhängen, was er ausrichtet; denn ob er etwas ausrichtet oder nicht, das hängt nicht lediglich von ihm selbst, sondern auch von äusseren Verhältnissen ab. Wenn bei den grössten Bestrebungen eines guten Willens dennoch nichts von ihm ausgerichtet würde, und nur der gute Wille übrig bliebe, „*so würde er wie ein Juwel doch für sich selbst glänzen als etwas, das seinen vollen Wert in sich selbst hat.*“[3] Also nicht die *Handlung*, sondern der *Wille* ist der eigentliche Gegenstand der ethischen Wertschätzung.

---

[1] *Matth.* 5, 25.
[2] *Hartenstein*, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. S. 29.
[3] *Kant*, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (Kirchmannsche Ausgabe S. 11.

Als Christus versucht wurde, kannte und *dachte* er zwar das Böse, aber er hatte keinen Gefallen daran, wollte es nicht; als Eva vor dem Baume der Erkenntnis stand, kannte und dachte sie ebenfalls das Böse, doch sie wollte es auch. Christus bleibt vom Tadel frei, Eva unterliegt ihm, obgleich Beide das Böse *dachten*. Daraus geht hervor, dass das *Denken* (Vorstellen) des Bösen noch nicht verwerflich ist, sondern nur der *Wille* Der reiche Mann im Evangelium hat sicher das Gute gekannt, gedacht, als er den Armen vor seiner Thür liegen sah, aber er widmete sich dem Guten nicht, er *wollte* es nicht. Deshalb rechnet ihm auch niemand dieses Denken (Vorstellen) des Guten als etwas Löbliches an. Also: Nicht das *Vorstellen* des Guten ist löblich, sondern nur der *Wille*. „Nur an den Willen ist wahrer Wert und Unwert geknüpft, allerdings auch an das, was zum Willen hinstrebt, wie z. B. Gefühle, Neigungen und Begehrungen.“[1] Diese sind auch gemeint, wenn die Bibel von der Verwerflichkeit böser *Gedanken* spricht.

Der gewöhnliche Sprachgebrauch bezeichnet ausser dem *guten Willen* noch manches andere als „gut“, z. B. Verstand, Mut, Reichtum, Macht, Ehre u. s. w. Aber alle diese Dinge können auch sehr böse wirken, wenn der Wille, der von denselben Gebrauch machen soll, nicht gut ist. Es hat ja viele intelligente, mutige, mächtige Bösewichte gegeben. Als Resultat unserer Betrachtung ergiebt sich der berühmte Satz von *Kant*:[2] *„Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt ausser derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für* **gut** *könnte gehalten werden, als allein ein guter* **Wille.**“

Zwischen gut und böse besteht ein unwandelbarer Gegensatz; was böse ist, kann nicht zugleich auch gut sein, und umgekehrt. Wenn jemand einen Reichen bestiehlt, so wird diese böse That (als Zeichen eines bösen Willens) nicht dadurch gut, dass er das Gestohlene einem Hilfsbedürftigen schenkt. Der bekannte Satz, dass der Zweck die Mittel heilige, sie gut mache, wenn sie auch an sich böse seien, ist also falsch. Wenn aber auch zwischen gut und böse ein unwandelbarer Gegensatz besteht, so ist damit doch nicht gesagt, das an einem Menschen mit bösen Charakterzügen gar nichts Gutes sein könne. Denn der Charakter einer Person ist etwas Zusammengesetztes, verträgt also eine *Mischung* einzelner guter und böser Züge. Dem einzelnen Zuge kommt aber nur *ein* Prädikat zu. Weil das Böse im Gegensatz zum Guten steht, kann es nicht der Anfang des Guten sein; desgleichen ist es kein Mangel am Guten, etwa wie die Kälte ein Mangel an Wärme ist.

Im allgemeinen sind es zwei Arten von Beweggründen, welche das Wollen der Menschen bestimmen. Jakob speiste den hungrigen Esau, weil er einen *Vorteil* dabei im Auge hatte; der Samariter verband und pflegte den unter die Mörder Gefallenen, ohne an einen Vorteil zu denken.

---

[1] *Ziller*, Allgemeine philosophische Ethik S. 20.
[2] *Kant*, Grundlegung zur Methaphysik der Sitten (Ausg. v. Kirchmann S. 10).

Der erstere hatte an der eingeschlagenen Willensrichtung ein materielles *Interesse;* der letztere war *uninteressiert;* der erstere hatte sich selbst im Auge, der andere wollte *selbstlos.* Diese Beispiele repräsentieren die zwei angedeuteten Arten von Willensmotiven.

Wenden wir uns zunächst zu dem Wollen der ersteren Art. Hier wird immer gefragt: Hat das Wollen angenehme oder unangenehme, nützliche oder schädliche Folgen für den, von welchem es ausgeht? Das Wollen wird also nicht *um seiner selbst* willen geschätzt, sondern um dessen willen, was dadurch erreicht wird, also *mittelbar.* Wählt ein Wille nur in Rücksicht auf das Angenehme oder Nützliche, so steht der Wollende auf dem Standpunkte des *Eudämonismus,* der Lehre des Wohlseins, des Wohlbefindens. Eudämonismus ist es, wenn jemand Gutes thut nur, um sich dadurch ein Gefühl der Befriedigung zu verschaffen [1], oder wenn sich jemand mit seiner Umgebung gut zu vertragen sucht, *weil* ihm der Segen des guten Einvernehmens selbst wieder nützlich werden soll. Ein solches Wollen hat keinen sittlichen Wert. Auch „wer das Böse nur deshalb unterlässt, weil er die Strafe des rächenden Gottes fürchtet, und das Gute nur deshalb thut, weil er auf eine Belohnung im künftigen Leben hofft, der ist noch weit von echter Sittlichkeit entfernt; er befindet sich kaum im Vorhofe zu ihr." [2] „Will das Gute nicht um seines eigenen Wertes willen und aus der Erkenntnis geübt sein, und hört es nicht sogleich auf Sittlich-Gutes zu sein, wenn es aus andern Triebfedern hervorgeht? In der That, was man durch Einmischung der göttlichen Autorität in die Motive des sittlichen Thuns an psychologischer Wirksamkeit gewinnen mag, das verliert man andererseits an dem rein moralischen Werte der Handlung." [3] Der Eudämonismus geht leicht in den *Egoismus* über; es geschieht dies dann, wenn man, um für sein eigenes Wohl zu sorgen, das Wohl anderer schädigt. Da beim Eudämonismus das Begehren an einer „*Materie* [als Bestimmungsgrund (Triebfeder) des Willens"] [4] haftet, an einem Objekte, das dem Wollenden Wohlbefinden, Genus bereiten soll, so spricht man wohl von einem *Materalismus in ethischer Hinsicht,* [5] welcher nicht *mit dem* Materialismus zu verwechseln ist, welcher die Existenz des Geistes (im Gegensatz zur Materie) leugnet.

Ein rein sittliches Wollen liegt in dem oben angeführten zweiten Beispiele vor (wenigstens soweit wir dieses Wollen nach der That beurteilen können). Der Samariter fragte sich nicht: „Erwächst mir aus meinem Wollen ein Nutzen oder eine Annehmlichkeit?" Er fragte nicht, ob durch das Wollen etwas für ihn erreicht werde, sondern er hielt *das*

---

[1] Selbstverständlich ist mit der Erfüllung des sittlichen Gebotes diejenige Befriedigung verbunden, welche man „gutes Gewissen" nennt.

[2] *Ballauf,* Die Beziehungen zwischen Religiosität und Sittlichkeit etc. Deutsche Blätter für erz. Unterr. 1877. S. 33.

[3] *Drobisch,* Religionsphilosophie S. 148.

[4] *Kant,* Kritik der prakt. Vernunft, Riga 1788. S. 38.

[5] *Ziller,* Allgemeine phil. Ethik S. 57.

*Wollen an sich* für etwas Gutes, **Würdiges;** er that das Gute um des Guten willen. Nehmen wir noch ein Beispiel. Ein Sohn entdeckt, dass sein verstorbener Vater einen Nachbarn geschädigt hat, und ersetzt dem letztern den erwachsenen Nachteil. Die Handlung die Ersetzens (falls sie möglich ist) wird von dem sittlichen Gesetze verlangt, aber sie ist erst dann sittlich, wenn sie geschieht ohne Rücksicht auf das, was sie etwa im Gefolge haben mag (guten Leumund u. dergl.). „*Denn bei dem was moralisch gut sein soll, ist es nicht genug, dass es dem sittlichen Gesetz* **gemäss** *sei, sondern es muss auch* **um desselben willen** *geschehen.*“ [1]

Wie findet man nun die *Kennzeichen* eines guten Willens?

Man hat gesagt, zu diesem Zwecke müsse die *Entstehung* jedes Willens untersucht werden. Aber ein guter Wille geht auf dieselbe Weise aus dem Vorstellungskreise hervor, wie ein böser Hier wie dort tritt ein Begehren auf; demselben kommt eine Kausalitätsreihe zu Hilfe, und der Wille ist da. Ein Psycholog, dem der Unterschied von gut und böse ganz unbekannt werde, würde ihm auch durch die feinste Zergliederung der Entstehung des Willens nicht auffinden. Mit der Psychologie verhält es sich hier gerade so, wie mit der Physiologie inbezug auf Krankheit und Gesundheit, normale und krankhafte Körperzustände. Nach physiologischer Auffassung fallen diese Erscheinungen gleichfalls unter dieselben Naturgesetze, und es macht bei der Erklärung nicht das mindeste aus, ob es normale oder abnorme Zustände sind, die erklärt werden sollen. Es ist dies die sogenannte *theoretische Betrachtungsweise,* wie sie bekanntlich bei der Beurteilung von Rousseaus Persönlichkeit vielfach angewandt wird, indem man in Erwägung zieht, in welch verdorbener Gesellschaft er aufswuchs und lebte. *Begreiflich, erklärlich* ist seine Handlungsweise schon, aber sie ist darum noch nicht gerechtfertigt.

Ist es so für die ethische *Beurteilung* eines Willens nicht von Belang zu wissen, wie er entsteht, so hat diese Kenntnis doch da grossen Wert, wo es sich um die *Bildung* eines guten Willens handelt, in der Pädagogik. Der Erzieher muss wissen, von welchen Faktoren die Bildung eines guten oder bösen Willens abhängt, will er es anders nicht dem Zufall überlassen, ob er die richtigen Mittel bei der Erziehung anwendet.

Verschieden von der psychologischen Methode, doch auch zur theoretischen Betrachtungsweise gehörig, ist die kosmische oder *kosmologische Ethik.* Ihre Vertreter gehen davon aus, dass unser Wille ein Teil der Gesamtwelt sei und seine Norm in der allgemeinen Weltvernunft, in der Weltordnung, zu suchen habe. Gut leben heisst in diesem Sinne, so leben, wie es der allgemeinen Weltordnung entspricht, d. i. wie es für das Bestehen der ganzen menschlichen Gesellschaft zweckmässig ist. Dann

[1] *Kant,* Vorrede zur Grundl. d. Met. d. S. a. a. O. 6 u. Kritik der praktischen Vernunft S. 126 ff.

wird das Gute wieder nicht um seiner willen gethan, sondern weil es *zweckmässig* erscheint. Das ist aber wieder *Eudämonismus*.

Ähnlich ist diejenige Betrachtung, welche nicht von dem Weltganzen, sondern von der Natur der *Einzelperson* ausgeht und dann mit *Rousseau* sagt: Gut ist das, was der menschlichen Natur entspricht. Aber dann geschehen alle Handlungen um der menschlichen Natur willen, d. h. weil sie nützlich sind (nicht, wie es doch sein soll, der *Würde* halber), und das ist ebenfalls *Eudämonismus*.

Alle diese Richtungen schätzen einen Willen nach *theoretischen* Untersuchungen. Wenn diese Art der Wertschätzung die richtige wäre, so könnte nur der wissen, was gut und böse ist, welcher eine genaue Einsicht besitzt in das Wesen des Willens, der menschlichen Natur, der Naturgesetze u. s. w. Wie verschieden müsste von den verschiedenen Standpunkten da ein und derselbe Wille wohl geschätzt werden! Aber es giebt auch noch eine bessere, sichere Art der Wertschätzung, die nicht von theoretischem Wissen abhängig ist. Wenn ein Verbrecher ein Haus in Brand steckt, so wartet unser Urteil nicht auf die psychologische oder anderweitige Erklärung, sondern es drängt sich unabweislich in Gestalt des entschiedenen Missfallens hervor, und jede aus der Gesinnung der Nächstenliebe stammende Willensäusserung gefällt *sofort*.

Das Urteil über den Wert oder Unwert eines Willens ist hier ein *ursprüngliches*. Bei kleinen Kindern regt sich das Urteil freilich nicht, weil sie das an sich Löbliche und Schändliche noch nicht kennen. Sie lernen es aber durch das Anschauen von guten und bösen Handlungen mit der Zeit kennen, und sobald sie sich über die absolute Roheit in sittlicher Hinsicht erhoben haben, sobald der Anfang einer sittlichen Gesinnung da ist, vernehmen sie das Urteil, vorausgesetzt, dass sie nicht von Affekten und Begierden, welche eine ruhige Besinnung nicht aufkommen lassen, bleibend beherrscht werden. Auf dieses *ursprüngliche*, begierdelose *Urteil* muss sich die Ethik gründen. Das ethische Urteil tritt zunächst hervor in der Form des *Gefühls*, genauer gesagt, eines Totaleindrucks; man „fühlt“ das Löbliche und Schändliche blos. Das Gefühl ist indes oft unbestimmt und führt leicht irre. Darum muss die absolute Wertschätzung zu einem logisch *durchgebildeten*, klar ausgesprochenen *Urteile* durchdringen. Weltanschauung und Bildungsgrad können hier von grossem Einflusse sein, namentlich auch betreffs der Anwendung der Kenntnis des Guten auf die menschlichen (sozialen) Verhältnisse.

Das *ethische Urteil* entwickelt sich psychologisch in derselben Weise wie das *ästhetische* (der Geschmack): jenes durch Anschauen von Handlungen (als Äusserungen des Willens), dieses durch Anschauen von Linien, Farben u. s. w. Dieser Umstand deutet auf eine Verwandtschaft beider Gebiete hin, und *Herbart bezeichnet Ethik und Ästhetik* (im engeren Sinne) als *ästhetische Wissenschaften*. Ästhetik bezeichnet bei *Herbart* also sowohl die Lehre vom *Sittlich-Schönen*, als auch vom *Kunstschönen* und deren Gegensätzen. Die Lehre vom *Kunstschönen* hat es mit der Form,

mit den *Verhältnissen von Tönen, Linien, Farben u. s. w.* zu thun; der Ethik ist es eigentümlich, dass sie *Willensverhältnisse* der Beurteilung unterwirft.[1] Wie eine einzelne Linie oder Farbe für sich nicht nach Schönheit oder dem Gegenteil beurteilt werden kann, sondern nur ein Mannigfaltiges von Linien oder Farben, also das *Verhältnis*, in welchem die einzelnen Linien oder Farben zu einander stehen, so wird auch ein einzelner Wille nicht für sich beurteilt, sondern nur nach dem Verhältnisse, in welchem er zu einem andern Willen steht.

Ein Willensverhältnis besteht aus mindestens zwei Willen. Diese zwei Willen können a) in *einer* Person eingeschlossen sein, oder b) zwei verschiedenen Personen angehören. Im ersteren Falle unterscheiden wir *zwei*, im letzteren *noch drei* Arten von Willensverhältnissen, so dass also im ganzen sich fünf Verhältnisse ergeben und demgemäss **fünf sittliche Ideen.**

Giebt es aber auch wirklich *zwei Willen in einer Person?* Man denkt hier wohl an die bekannte Erzählung von einem Indianer, der von seinem Nachbar Tabak lieh und darin eine Goldmünze fand. Es erhob sich nun in ihm ein Streit zwischen „zwei Menschen“ darüber, ob er das Geld zurückgeben solle oder nicht. „Es ist eine seit Jahrtausenden beobachtete Thatsache der inneren Erfahrung, dass wir wirklich in einer Person zwei Willen finden, von denen der eine gebietet, der andere folgt, oder nicht folgt“ (Ziller).[2] Diese Willen geraten oft in Widerstreit, indem der eine uns Genuss verspricht und damit lockt, der andere aber warnt und Gebote oder Verbote ausspricht. Auch der Apostel *Paulus* schildert den Streit dieser Willen in unserm Innern, wenn er sagt: „Das Fleisch gelüstet wider den Geist, und den Geist gelüstet wider das Fleisch; dieselben sind wider einander“,[3] und in der älteren griechischen Erzählung vom Herkules am Scheidewege wird der Seelenkampf in poetischer Weise ausgeschmückt.

Wir kommen jetzt zur ersten Idee.

Das Bild eines innern Kampfes zeichnet uns in ergreifender Weise *Gustav Schwab* in dem Gedichte „*Johannes Kant*“.

Der Doktor der Theologie zu Krakau wird auf einer Reise nach seiner schlesischen Heimat von Wegelagerern überfallen. Der Aufforderung der Räuber zuvorkommend, übergiebt er ihnen den gefüllten Reisebeutel und mancherlei Wertsachen, welche er bei sich trägt.

„Gabst du auch alles? brüllt’s um ihn und murrt,
Trägst nichts versteckt im Stiefel oder Gurt?“
Die Todesangst schwört aus dem Doktor: „*Nein!*“

---

[1] Die Verwandtschaft, welche *Herbart* durch den gemeinsamen Ausdruck „*ästhetisch*“ anzeigen will, bezieht sich nur auf die psychische Entstehung des Gewissens und des Geschmackes, nicht auf die Natur der Objekte. Vergl. *Hostinsky*, Herbarts Ästhetik. Hamburg 1890. Verlag von Leopold Voss.

[2] Die psychologische Erklärung siehe später bei der *Lehre von der Zucht*.

[3] *Galater* 5, 17.

Als er allein ist, betastet er sein Gewand und findet den güldenen Sparpfennig noch wohl versteckt. Ein freudiges Gefühl bemächtigt sich seiner.

Mit all dem Gold er die Heimat wohl erreicht.
Er mag mit Gottes Hilfe vom Schrecken ruhn,
Mit Freunden und Vettern sich gütlich thun.
Da stand er plötzlich still, denn in ihm rief
Mit lauter Stimme der heilige Imp'rativ:
„Leug nicht! leug nicht! Du hast gelogen, Kant!"

Und sofort kehrt er um, sucht die Räuber auf und bietet ihm die vorenthaltene Summe an.

Weil keiner zugreift, bittet er ganz beschämt:
„Das hab' ich böslich vor euch verleugnet, nehmt."

Der gesetzgebende Wille stellte hier eine Forderung auf, und der andere Wille ordnete sich ihm unter, folgte; *er machte sich frei von der Knechtschaft des materiellen Vorteils.* Ganz anders handelte Pilatus; er hörte nicht auf den inneren Befehl, sondern verurteilte Christus; sein Wille *war nicht frei,* um dem gesetzgebenden Willen zu folgen, sondern wurde durch Menschenfurcht gebunden. Wenn ein Wille dem gesetzgebenden Willen (der Einsicht) folgt, so erhält er Lob; wenn er ihm entgegenhandelt, erleidet er Tadel. Die Idee der Übereinstimmung unseres Willens mit unserm gesetzgebenden Willen (der Einsicht) heisst die **Idee der innern Freiheit.** *Unsere sittliche (innere) Freiheit liegt nicht darin, dass wir auch das Böse thun können, sondern darin, dass wir unsern Willen dem gesetzgebenden Willen bedingungslos unterwerfen.* „Innere Freiheit nennen wir nicht reine Selbstbestimmung des Willens, sondern diejenige Unabhängigkeit desselben von sinnlichen Triebfedern, die mit der Abhängigkeit von sittlichen verbunden ist. Frei wird der Wille, wenn er sich vom Joche der Begierden losreisst, um sich dem Guten zu unterwerfen und ihm fortan zu dienen."[1]

*Folgsam* fühlt' ich immer meine Seele
am schönsten frei

*Goethe*, Iphigenie.

Die Überzeugung, der man sich im Gehorsam unterwerfen soll, muss dies aber auch verdienen; sie darf nicht durch ein beliebiges Vorstellungsbild motiviert werden, durch irgend einen Grundsatz, Vorsatz, Plan, der bloss auf einem Meinen, Wünschen und Begehren ruht. Wir sind nicht wahrhaft frei, wenn wir überhaupt wollen, sondern erst dann, wenn wir das Rechte wollen. In diesem Sinne gilt das Wort Christi: „Die Wahrheit wird euch frei machen."

Wie aber gestaltet sich das Urteil, wenn der Mensch Ideales noch gar nicht kennt? Dann ist absolute Roheit der Gesinnung, reine Ge-

[1] *Drobisch*, Religionsphilosophie S. 177.

sinnungslosigkeit beim Menschen vorhanden; es fehlt ihm der Massstab, an dem sein Wollen und Handeln gemessen werden kann, es fehlt ihm das Vorbild, das er nachbilden soll. So ist es in einer Periode der Kindheit; so ist es vielfach bei Völkern niederer Kulturstufe; so ist es zuweilen auch unter uns bei Erwachsenen, deren Erziehung gänzlich vernachlässigt oder absichtlich irre geleitet wurde. Solche Personen stehen unter der Linie sittlicher Wertschätzung, oder, um ein geflügeltes Wort zu gebrauchen, sie sind unter aller Kritik. Wie verträgt sich das aber mit der *kindlichen Unschuld?* Zur sittlichen Freiheit gehört diese nicht, weil da *Einsicht* nötig ist. Das Kind folgt ohne Einsicht; aber indem es sich dem fremdem Willen (des Vaters) fügt, lernt es zugleich, sich dem eigenen *gesetzgebenden Willen* fügen, sobald sich derselbe einstellt. Die kindliche Unschuld ist also nur ein Ausgangspunkt, von dem der Mensch zur sittlichen Freiheit gelangen kann, wenn sich die Einsicht einstellt, und zu der er wirklich gelangt, wenn er der Einsicht folgt.

Das Musterbild des Willens kann auch durch ein *Gesetz* ausgedrückt sein. Wenn man den ethischen Standpunkt einnimmt, folgt man diesem Gesetze, nicht weil es eben Gesetz ist, dem nicht zuwider gehandelt werden darf (ein solches Verhalten wäre nur gesetzmässig, *legal*; die *Legalität* ist aber auch nur eine Vorstufe zur innern Freiheit), sondern weil das Befolgen des Gesetzes (als Äusserung des Willens) an sich gut ist.

Gehen wir jetzt zur zweiten ethischen Idee.

Die Harmonie des Willens mit der eigenen Einsicht gefällt. Ruben, als er Joseph erretten wollte, unterwarf sich der Einsicht, welcher sich die Brüder entzogen; darum müssen wir ersteren loben, letztere tadeln. Ruben handelte nach der Idee der inneren Freiheit, — *und doch ruht auf ihm ein Makel.* Er hatte nicht die nötige *Willenskraft,* um seinen Brüdern offen entgegen zu treten; diesen *Mangel an Energie des Willens müssen wir tadeln.* Ganz anders stellt sich der Apostel Paulus dar; nicht allein, dass er seinen Willen mit der Einsicht, den Heiden müsse das Evangelium gepredigt werden, in Übereinstimmung setzte, — es zeigt sich auch bei ihm ein äusserst thatkräftiges und nimmer erlahmendes Wollen. Es ist überall nur „auf der Durchreise", er hat nur den einen Gedanken, dass das Wort eilends laufe, und je länger, je mehr wächst in ihm der Wille, weiter und immer weiter vorzudringen zu denen, die noch in der Finsternis sitzen. Er klettert über die Schneehöhen des Taurus, da zieht's ihn in die Thäler Lykaoniens; er wandert bis ans ägäische Meer, da erscheint ihm in Traum ein macedonischer Mann und ruft: Komm, hilf uns! Er kommt nach Korinth, da fahren die Schiffe nach Italien; und sofort schreibt er nach Rom, wie er allezeit in seinem Gebet flehe, „ob es ihm endlich einmal gelingen möge, mit Gottes Willen zu den Römern zu kommen." Über das Meer rufen ihm Stimmen: „komm", und in den Stunden der Einsamkeit sinnt er über die, „die nichts davon gehört". Dieses „weiter, weiter" ist die eigentliche Losung

seines Lebens.[1] Welches ist nun aber das hier vorliegende *Willensverhältnis? Der Wille sucht den gesetzgebenden Willen an Stärke zu erreichen.* Bezeichnen wir die *Stärke* des gesetzgebenden Willens mit 5, die des nachstrebenden mit 1, so ist dieser schwächer, als ersterer; erreicht es aber die Stufen 2, 3, 4 und 5, so ist seine Stärke zuletzt gleich der des gesetzgebenden Willens. Nun rückt der gesetzgebende Wille höher hinauf auf Stufe 6, und der nachstrebende Wille nimmt an Stärke um 1 zu u. s. w. Da der gesetzgebende Wille immer höher hinaufrückt, so kann der nachstrebende immer mehr an Stärke zunehmen, und da das Aufrücken, das Wachsen des gesetzgebenden Willens kein Ende hat, so giebt es auch für den gehorchenden Willen keine Grenze der Stärke. Der Wille sucht zur vollen Stärke zu kommen, *vollkommen zu werden.* So war es bei Paulus. Er handelte gemäss der **Idee der Vollkommenheit** oder der *Willensstärke.* Mit der Vollkommenheit nach gewöhnlichem Sprachgebrauch, als dem Inbegriff aller vollendeten Tugenden, ist die Vollkommenheit, von der wir in der Ethik sprechen, nicht zu verwechseln.

Die beiden Ideen der Vollkommenheit und der inneren Freiheit führen *für sich allein* nicht notwendig zu einem sittlichen Wollen. Die Idee der innern Freiheit verlangt Übereinstimmung des Wollens mit der Einsicht. Aber wenn die Einsicht irrt in dem, was sie für recht und gut hält, so wird auch der mit ihr harmonierende Wille eine falsche Richtung nehmen, wie denn ja manche wilde Völkerstämme ihren Göttern Menschenopfer bringen, weil sie das für etwas Löbliches halten. Auch der *starke Wille* kann unsittlich sein. Beide Ideen beziehen sich gewissermassen nur auf die *Form* der Sittlichkeit und können *formale Ideen* genannt werden.[2]

Wir müssen daher nach weiteren ethischen Ideen suchen und gelangen nunmehr zu den Willenverhältnissen zwischen *zwei verschiedenen Personen.* Ein Wille A kann sich auf einen andern Willen B richten, denselben *nachzubilden* oder ihn an *Stärke zu erreichen* suchen. So wiederholen sich aber bloss Beurteilungen nach der Idee der inneren Freiheit und der Vollkommenheit, nur mit dem Unterschiede, dass jetzt die Willen auf zwei Personen verteilt sind, während sie früher in ein und derselben Person eingeschlossen waren. Ein wirklich neues Willensverhältnis liegt aber im folgendem Falle vor.

Dritte Idee.

Ein reicher Mann kennt das Bestreben eines jungen, unbemittelten Menschen, ein Gelehrter zu werden; er möchte nun, dass letzterer sein

---

[1] *H. Hausratht* Neutestamentliche Zeitgeschichte III. Bd. S. 122 f.

[2] Die Idee der *innern Freiheit* ist als entbehrlich hingestellt worden. Vergl. dagegen *Ziller,* Allgem. phil. Ethik S. 263 f. Auch der Idee der Vollkommenheit hat man die Selbständigkeit abgesprochen, so *Hartenstein* (Grundbegriffe u. s. w. S. 177). Vergl. dagegen *Allihn,* Grundlehren der allgem. Ethik S. 138 ff., und *Ziller,* Allgem. phil. Ethik S. 265 ff.

Ziel erreiche; jedes gute Resultat eines Examens erfüllt ihn mit Freude, jedes minder gute mit Besorgnis; er trägt durch Gewährung von Geldmitteln dazu bei, dass jener seinem Ziele näher komme, und freut sich schliesslich, wenn es erreicht ist. Warum hegt der reiche Mann gegen seinen Günstling diese Gesinnung? Nicht weil es ihm Nutzen brächte. Bringt es ihm wirklich Nutzen (den Ruf eines Wohlthäters), so ist er für die Gesinnung gleichgiltig, sie würde auch da sein, wenn sich ein Nutzen nicht einstellte; sie würde selbst dann nicht schwinden, wenn man die wohlthätige Handlung als einen Ausfluss des Ehrgeizes hinstellte, wenn also für den Gönner ein Schaden einträte. Eine reine, selbstlose Hingabe an andere finden wir besonders bei *Pestalozzi.* Wie er um das Wohl der verwahrlosten Jugend besorgt war, ist bekannt. „Um Bedrängten und Unterdrückten zu helfen, war ihm kein Opfer zu gross, nichts zu teuer, denn er suchte nicht seinen Vorteil. Oft teilte er mit den Armen den letzten Gulden, gab einem Bettler sogar die silbernen Schnallen von seinen Schuhen und band diese dann mit Stroh zusammen; er ging zum Könige von Preussen nach Neufchatel, um ihn für seine Ideen zu gewinnen, obgleich er sehr krank war und unterwegs mehrmals ohnmächtig wurde.“ [1] Er war, wie es auf seinem Grabsteine heisst, *„alles für andere, für sich nichts“. Diese uninteressierte, selbstlose Hingabe an einen fremden* Willen, den man zu fördern trachtet, gefällt unbedingt. — Die Sache kann sich aber auch umgekehrt verhalten. Ein Schüler z. B. weiss, dass sein Nachbar darnach trachtet, die Zufriedenheit des Lehrers zu erlangen, aber er gönnt ihm nicht die Erreichung seines Zieles; jede gute Antwort erregt in ihm *Missgunst,* jede mangelhafte *Freude;* er verleitet den Nachbar zum Unfleiss, giebt ihm falsche Auskunft und freut sich um so mehr, je grösser die Unzufriedenheit des Lehrers wird. *Eine solche Gesinnung, welche den fremden Willen an der Erreichung seines Zieles zu hindern trachtet oder sich doch des Misserfolges freut,* missfällt unbedingt. In seiner hässlichsten Gestalt zeigt sich das Übelwollen da, wo jemand Unlust empfindet bei der Erreichung eines Zieles seitens eines andern, wo jener selbst das Ziel nicht erreichen kann und mag; wo er der Erreichung entgegenwirkt, nicht, weil er es selbst erreichen möchte, sondern nur, damit es dieser nicht erreiche. Wer sich an einen fremden Willen selbstlos, uninteressiert hingiebt, stellt sich unter die **Idee des Wohlwollens** (*der Liebe*). Von ihr hängt am meisten das ab, was man unter Schönheit der Seele zu verstehen pflegt. Sie tritt im Christentum am reinsten hervor. *„Liebet euch untereinander, wie Christus euch geliebet hat.“ Liebet eure Feinde* (Gesinnung), *segnet, die euch fluchen* (Ausdruck der Gesinnung durch Worte, Wünsche), *thut wohl denen, die euch hassen* (That).

Für das Entstehen des Wohlwollens ist die Pflege der *Sympathie,* welche sich in zwei Formen (als *Mitleid* und *Mitfreude*) äussert, von grosser Bedeutung. Sie hat für das Wohlwollen nicht weniger Be-

[1] *Karl Schmidt,* Gesch. Päd., Bd. IV, S. 104.

deutung, als die kindliche Unschuld für die innere Freiheit. Das Mitgefühl erzeugt sich nur in engern Kreisen, und so werden diese zu einer Schule des Wohlwollens. In der Familie, in der Heimat, im Umgang u. s. w. muss man das Wohlwollen lernen, und von da kann es sich in weitere Kreise verbreiten. „Weil das Mitgefühl für das Werden und den Erfolg des Wohlwollens so wichtig ist, müssen bei der frühen Jugend sanfte Empfindungen gepflegt werden auch da, wo uns kein beseeltes und kein Willensleben gegenübersteht, wie bei Pflanzen und Tieren. Pflanzen darf man nicht sorglos verwelken, nicht rücksichtslos verderben lassen oder selbst verderben; Tiere darf man nicht nutzlos quälen, so sehr sie sich auch gefallen lassen müssen, den notwendigen Bedürfnissen des Menschen zu dienen. Man muss im Interesse des Wohlwollens beide, Tiere und Pflanzen, von früh auf sorgfältig pflegen und warten lernen. Wer darin verwahrlost und deshalb leichtfertig ist, wird sich auch leicht da matt und gleichgiltig erweisen, wo es sich um wirkliches Wohlwollen handelt.“ [1]

Vierte Idee.

Wenn zwei Willen aus sich heraustreten, so richten sie sich auf die Aussenwelt, welche die gemeinsame Sphäre ihres Wirkens ist. Jeder Mensch hat Bedürfnisse, die er durch Dinge der Aussenwelt befriedigt, und so kann es stattfinden, dass sich zufällig zwei Willen auf denselben Gegenstand richten, denselben gleichzeitig begehren.

Die Hirten Abrahams und Lots lebten friedlich neben einander, so lange die Weide für die Viehherden ausreichte. Als letzteres aber nicht mehr der Fall war, richteten sich die beiderseitigen Willen auf *dieselben* Weideplätze, und es entstand *Streit.* Abraham hätte vermöge seiner *Macht* Lot verdrängen können, aber damit würde der Streit nicht beseitigt worden sein, da Lot im Stillen fortgefahren haben würde, zu widerstreben. Dieser Streit der Willen missfällt. Es mussten daher Verabredungen, Verständigungen getroffen werden, damit derselbe aufhörte. Abraham liess Lot einen bestimmten Distrikt wählen, in dem er sich künftig zu halten habe, in welchem er aber auch nicht belästigt werden solle. Der Inhalt der Übereinkunft sollte also für *das fernere Verhalten beider Willen die Norm* abgeben. Wäre die Norm vom einen oder andern nicht beachtet worden, hätte der eine oder andere seine Herden über die festgesetzte Grenze gelassen, so wäre der Streit wieder ausgebrochen. Dass dies geschehen sei, wird uns nicht berichtet; jeder hielt sich in den festgesetzten Grenzen, jeder stellte sich unter die **Idee des Rechts.** „*Recht ist Einstimmung mehrerer Willen, als Regel gedacht, die dem Streite vorbeuge.*“ [2]

*Streit* und *Übelwollen* scheiden sich u. a. so von einander: Im Übelwollen sucht ein Wille dem andern etwas Böses zuzufügen; er hasst,

[1] *Ziller,* Allgem. phil. Ethik S. 187 f.
[2] *Herbarts* sämtl. Werke von *Hartenstein,* Bd. VIII, S. 50.

verletzt, schädigt ihn ohne allen Grund; beim Streit würde sich der eine Wille vielleicht gar nicht um den andern kümmern; wenn es nicht eines Objektes wegen geschähe, das ihm von jenem streitig gemacht wird.

Fünfte Idee.

Als Christus zehn Aussätzige geheilt hatte, kam einer zurück, um seinen Dank für die empfangene Wohlthat auszusprechen, neun aber nahmen die Wohlthat hin, ohne sich erkenntlich zu zeigen; ersterer erregt unser Wohlgefallen, letztere rufen unsern Tadel wach. Der Wille Christi hatte auf den Willen des einen Aussätzigen ein Wohl übertragen; dieses Wohl ging in Form des *Dankes* an den Urheber wieder zurück; der Wille Christi hatte auch auf die Willen der andern ein Wohl übertragen, da aber dieser Wille nicht wieder in Form des Dankes an den Urheber zurückging, so war ein Missverhältnis geschaffen: auf der einen Seite entstand ein Überschuss von Wohl. — Überträgt ein Wille auf einen andern Willen ein *Wehe* (schädigt jemand z. B. die Ehre eines andern), so regt sich ebenfalls unser Missfallen, und dieses Missfallen schwindet nicht eher, bis der Überschuss von Wehe an den Urheber zurückgegangen (bis derselbe bestraft worden) ist. Wenn einer Person ein Wohl oder Wehe von einer andern absichtlich zugefügt wird, also ein Wille in das Wohl oder Wehe eines andern Willens absichtlich eingreift, so soll das Wohl oder das Wehe an den das Missverhältniss verursachenden Willen in gleichem Masse zurückgehen; dieser Wille soll *belohnt* oder *bestraft* werden; das verlangt die **Idee der Vergeltung oder Billigkeit.**

Während, wie schon bemerkt, die Ideen der *innern* Freiheit und der *Vollkommenheit* bloss *formal* sind, kommt den Ideen des *Wohlwollens*, des *Rechts* und der *Billigkeit* das Attribut „*material*“ zu. Genauer gesagt: Es giebt drei allgemeine Tugenden: die *Liebe*, der *Rechtssinn* und der *Billigkeitssinn*. Die *Idee der Vollkommenheit* bezeichnet das Mass der *Stärke* jeder dieser drei Gesinnungen oder Tugenden: die *Idee der innern Freiheit* ist überhaupt die erste Voraussetzung dieser Tugenden.

Die fünf Einzelideen erzeugen in ihrer Anwendung auf die grössern Gesellungen und Gemeinschaften die *abgeleiteten Ideen*. Die Jurisprudenz entwickelt aus der Idee des ethischen Rechts das *Civilrecht*, aus der Idee der Billigkeit das *Kriminalrecht* (*Strafrecht*). Gemäss der Idee des Wohlwollens hat jeder Angehörige einer grösseren Gemeinschaft zum Wohle aller Glieder derselben, so viel ihm möglich, beizutragen, damit recht viele Güter erzeugt und zweckmässig verwaltet werden (*Verwaltungssystem*). Die Idee der Vollkommenheit verlangt, dass jeder zur Fortbildung der gesamten Kultur das Seinige leiste (*Kultursystem*). Die innere Freiheit fordert von jedem Mitgliede der Gesellschaft, dass es einen eigenen Willen dem Gesamtwillen unterordne. Richtet sich letzterer nach den sittlichen Ideen, so ist diese Forderung eine durchaus moralische und führt dann zur Idee der *beseelten Gesellschaft*.

Bei der Anwendung dieser Ideen auf das menschliche Leben entsteht noch eine Reihe sittlicher Begriffe: *Tugend, Pflicht, sittliches Gut. Tugend* ist die vollkommene Übereinstimmung des Charakters mit allen sittlichen Ideen. Was man sonst noch mit dem Worte Tugend bezeichnet, das sind nur Äusserungen dieser einen Tugend. Ist ein Wille an sich den ethischen Ideen noch nicht gemäss, sondern muss er erst an sie gebunden werden, so entsteht aus diesem Verhältnis der Begriff der *Pflicht* und des *Gesetzes*. Für einen absolut heiligen Willen giebt es weder Gesetz noch Pflicht. Das *sittliche Gut* ist der vollkommene Organismus der von den Ideen beseelten Gesellschaft, welcher in der Bibel „*Reich Gottes*" heisst.[1]

Die ethischen Ideen umspannen das gesamte Gebiet dessen, was der Mensch thun und lassen soll; alle Tugenden und Untugenden werden durch sie beleuchtet. Betrachten wir, um nur eins herauszugreifen, die *Lüge* im Lichte der praktischen Ideen. Die Lüge verstösst zunächst gegen die Idee der *inneren Freiheit*, welche Übereinstimmung von Gesinnung einerseits und Wort und That andererseits verlangt; der Lügner denkt anders, als er spricht. Die Lüge missfällt nicht minder vom Standpunkte der Idee der *Vollkommenheit*, denn die meisten Menschen lügen, weil sie nicht genug Mut, zu wenig Willensstärke besitzen, um die Wahrheit auszusagen und für deren Folgen einzustehen. Die Lüge verträgt sich ferner nicht mit der Gesinnung des Wohlwollens; denn jemanden belügen, ihn irre führen, zeugt von Lieblosigkeit, Schadenfreude, Übelwollen. Die Lüge ist eine sehr ergiebige Quelle des Streites, „denn in ihr liegt ein bloss illusorisches Überlassen. Der Lügner stellt sich so, als ob er Wahrheit zu überlassen bereit wäre, zieht aber dieses Überlassen unter der Hand zurück und bietet dafür Unwahrheit. Dieses Zurückziehen des von dem andern mit Recht Erwarteten, nämlich der Wahrheit, wird, sobald dieser dahinter kommt, Veranlassung zum Streite."[2] In der Lüge liegt auch eine *Unbilligkeit;* denn das Vertrauen, welches einem entgegengebracht wird, soll man durch eine entsprechende Gegengabe, nämlich durch Wahrhaftigkeit, vergelten, nicht aber für das erhaltene Wohl (das Vertrauen) ein Wehe (die Täuschung) zurückgeben. Auch die gesellschaftlichen (abgeleiteten) Ideen werden durch die Lüge empfindlich getroffen.[3]

Es ist vielfach behauptet worden, die Ethik sei gar keine selbständige Wissenschaft; sie habe ihren Grund und Boden in der *Religionslehre.* Dieser Ansicht muss auf das bestimmteste widersprochen werden.[4]

[1] *Drobisch,* Religionsphilosophie S. 184. *Ritschl,* Christliche Religion. 2. Aufl. S. 3 ff.

[2] *Nahlowsky,* Die ethischen Ideen als die waltenden Mächte im *Einzel-* wie im *Staatsleben.* Leipzig 1865. S. 69 f.

[3] Siehe *Nahlowsky,* a. a. O. S. 70 ff.

[4] Siehe dazu *Ballauf,* Die Beziehungen zwischen Religiosität und Sittlichkeit u. s. w. (Deutsche Blätter für erzieh. Unterr. 1877 No. 2 u. 3.) Ferner: *Allihn,* Über das Verhältnis der Religion zur Moral (Anhang zu dessen *Grundlehren der allgemeinen Ethik*). Leipzig 1861.

Anders aber ist das Verhältnis zwischen *Religiosität* und *Moralität.* Es lässt sich nicht verkennen, dass die Religion die grösste Bedeutung hat für das *Werden* des sittlichen Charakters. Wer nur aus Rücksicht auf Gott und das jenseitige Leben das Gute thut, der ist zwar noch weit von echter Sittlichkeit entfernt; aber er gewöhnt sich daran, den Antrieben des Augenblicks zu widerstehen, zu überlegen und idealen Forderungen Gehör zu geben; er kann mit der Zeit dahin gelangen, dass er den Forderungen allein aus Achtung gegen ihre *Würde* gehorcht. „Es kann dabei recht gut sein, dass er im Grunde schon den edlern Motiven folgt, während er noch allein den Geboten eines allmächtigen Gottes zu gehorchen glaubt. Sowie für das Kind der auf der Autorität des Erziehers und der Liebe zu ihm beruhende, man kann sagen blinde Gehorsam gegen seine Gebote eine nicht zu umgehende Vorstufe zur echten Sittlichkeit bildet, so wird auch die Menschheit im ganzen und grossen nur dadurch zur wahren Moralität geführt, dass sie die Gebote der Ideen zuerst als Gebote eines über alles gefürchteten und — später — auch über alles geliebten Gesetzgebers betrachtet. Der Weg zur *Moralität* geht — einzelne Ausnahmefälle abgerechnet — nur durch die *Legalität.*“ [1]

Aber auch wenn der Mensch eine höhere Stufe der sittlichen Ausbildung erreicht hat, so kann er doch der Stütze durch die Religion nicht entbehren. Er soll das Gute wollen; ein Wollen ist aber nur dann möglich, wenn der *Erfolg* vorschwebt. Ohne Voraussetzung des Gelingens ist kein kräftiges zuversichtliches Handeln möglich; Befürchtung des Misslingens lähmt die Energie. Nun giebt es häufig Umstände, unter denen wir an allem Erfolge unseres guten Strebens verzweifeln möchten. Und doch sollen wir energisch wollen! Das ist nur in dem Falle möglich, dass wir an die *Mitwirkung des höchsten Wesens* glauben, „*dessen zweckmässige Veranstaltungen darauf berechnet sind, dass das Gute in uns, wie in der Gesellschaft zur Herrschaft gelange.*“ [2] „Ohne alle Religion, ohne einen festen Glauben an die Vorsehung, und wäre es nur der unbestimmte Glaube an eine Weltregierung, ist keine selbstbewusste Sittlichkeit denkbar.“ [3] Von weitern Punkten, in denen die Religiosität für die Sittlichkeit Bedeutung hat (z. B. Erlösung), mag hier abgesehen werden. [4]

### *Fragen.*

1. Was lässt sich *für* und *gegen* die Unterscheidung von theoretischer und praktischer Philosophie geltend machen?

---

[1] *Ballauf*, a. a. O. No. 3.

[2] *Ziller*, Allgemeine Pädagogik § 5. S. 26.

[3] *Martensen*, Christl. Dogmatik. Kiel 18?8. S. 12.

[4] Siehe *Ballauf*, a. a. O. S. 35 f. *Herbart*, Vom Bedürfnisse der Religion (Werke II, 56 ff.). *Drobisch*, Grundlehren der Religionsphilosophie. Leipzig 1841. *Schoel*, Herbarts philosophische Lehre von der Religion. Dresden 1884.

2. Welche Bedeutung hat es in religiöser Hinsicht, wenn *allein der Wille* als Gegenstand der sittlichen Wertschätzung angesehen wird?
3. Ist der Geschmack nicht zu *schwankend*, als dass sich darauf eine wissenschaftliche Ethik gründen liesse?
4. Zeigen sich die sittlichen Ideen auch im Leben *wilder* Völker als waltende Mächte? [1]
5. Mit welchen Gründen kann die Selbständigkeit der Idee der innern Freiheit bestritten und bewiesen werden? Mit welchen die Idee der Vollkommenheit?
6. Umspannen die fünf ethischen Ideen wirklich die Gesamtheit dessen, was der Mensch thun und lassen soll?
7. In welchem Verhältnisse stehen Religion und Sittlichkeit, Tugend und Religiosität?
8. Wie verträgt sich die neutestamentliche Lehre vom *Lohne* mit der Lehre von der *uninteressierten Wertschätzung?*
9. Weshalb ist auf dem Boden des *Pantheismus* folgerichtig kein ethisches Streben möglich?

---

## C. Allgemein-Pädagogisches.

Der Wille, welcher den Wert oder Unwert des Menschen ausmacht, kommt aus dem Gedankenkreise; er resultiert aus dem Vorstellungsleben und wird von demselben beeinflusst. Daher besteht eine Hauptaufgabe der Erziehung in der Pflege des letzteren. Vorstellungsmassen entstehen auch ohne absichtliche Einwirkung des Erziehers im Zögling. Mit tausend Reizen stürmt die Sinnenwelt auf das Kind ein; es lernt Geräte der Wohnstube, Gegenstände des Gartens und Feldes, Wind und Wetter, Kälte und Wärme kennen; es sieht Verrichtungen des Landmannes, des Handwerkers, des Kaufmannes. Allen diesen Dingen steht es als *Zuschauer* gegenüber; sie sind Gegenstände seiner **Erfahrung,** welch letztere ihm *Erkenntnis* vermittelt.

Das Kind spielt aber nicht allein die Rolle des blossen *Zuschauers.* Es tritt auch zu den Geschwistern und Gespielen in ein bestimmtes Verhältnis, ist traurig mit ihnen, freut sich mit ihnen, ja es setzt sich auch

---

[1] Vergl. *Flügel,* Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. Langensalza 1889.

zu unbeseelten Wesen in ein solches Verhältnis, indem es sich dieselben als beseelt vorstellt. Es weint über die kranke Puppe, spricht der zertretenen Blume Trost zu. Wir sagen, es pflege mit beseelten und als beseelt vorgestellten Wesen **Umgang**. Aus dem Umgange geht das Mitgefühl mit anderen Wesen, insbesondere mit Menschen hervor. Aus dem Mitgefühl, der *Teilnahme* [1], entwickeln sich *Gesinnungen* gegen Menschen.

*Erfahrung* und *Umgang*, diese beiden grossen Lehrmeister des Menschengeschlechts, zeigen sich wirksam auch ohne den Erzieher; sie erzeugen Erkenntnis und Gesinnungen. Ist in dieser Hinsicht der Erzieher nicht überflüssig?

Wir beantworten diese Frage zunächst bezüglich der *Erfahrung*.

Das Kind einer grossen Stadt macht fast ausschliesslich in dieser Stadt Erfahrungen; es kommt sehr selten auf das Land. Der Kreis seiner Erkenntnis muss also sehr enge sein, wenn es nur auf *die* Erfahrung angewiesen ist, welche sich ihm von selbst darbietet. Aber „hätten die Kinder nur soviel Erfahrung, als ihnen zu machen Gelegenheit geboten wurde!“ [2] „Sie haben Augen und sehen nicht, sie haben Ohren und hören nicht.“ Von 300 sechsjährigen Elementarschülern auf dem Lande hatten 8% kein Kornfeld, 14% keinen Teich, 30% keine Lerche, 43% keine Eiche gesehen, 14% waren nicht im Walde, 18% an keinem Bache oder Flusse, 26% auf keinem Berge gewesen, 37% konnten nicht angeben, wie aus Getreide Brot entsteht. [3] Wie *langsam* würde die Erfahrung von statten gehen, wenn sich ihrer die Erziehung nicht annehmen wollte! Wie *lückenhaft* und *roh* würde überdies die ohne Vermittelung der Erziehung gewonnene Erkenntnis ausfallen! Da wäre „Irrtum, Schwärmerei und Extravaganz aller Art zu fürchten.“ [4] Daher hat die Erziehung die Erfahrung zu *richten*, aufs Rechte zu lenken, zu ergänzen und ihren Weg abzukürzen.

Aber auch der *Umgang* darf nicht unter die Herrschaft des Zufalls gestellt werden. Was kann aus dem Kinde werden, das vielleicht nicht einmal seinen Vater kennt, oder täglich Zeuge der widerwärtigsten und hässlichsten Familienauftritte ist, den grössten Teil seiner Kindheit auf der Gasse verbringt? Da entstehen zwar auch *Gesinnungen* gegen Menschen, aber leider „nicht immer *löbliche*, sondern recht oft schändliche, bei denen es das dringendste Bedürfnis ist, dass sie gebessert werden.“ [5] Wie kümmerlich sind selbst unter bessern Umständen oft die Resultate des Umgangs, wie klein und eng die Verhältnisse des gewöhnlichen Lebens,

---

[1] Über den Unterschied zwischen Mitgefühl und Teilnahme s. *Barth*, Über den Umgang S. 7 f., wo auch des näheren über die Verschiedenheit von Erfahrung und Umgang gehandelt ist.

[2] *Herbart*, Briefe über die Anw. d. Psych. (Bd. X, S. 393).

[3] *Lange*, Über Apperzeption S. 59, Vgl. Pestalozzi, Wie Gertrud u. s. w. VII, 51 a.

[4] *Herbart*, Umriss. päd. Vorp. (X, 198).

[5] *Herbart* ebenda. Vgl. *Jeremias Gotthelf*, Leiden u. Fr. eines Schulm. Bd. I.

in denen der Mensch aufwächst![1] Also auch dem *Umgange* muss die Erziehung zu Hilfe kommen.

Erfahrung und Umgang sollen durch die Erziehung nicht *ersetzt*, sondern *ergänzt* werden. „Wer möchte, sagt *Herbart*, Erfahrung und Umgang bei der Erziehung missen? Es ist, als ob man des *Tages* entbehren und sich mit *Kerzenlicht* begnügen wollte.“[2]

Wie wirkt die Erziehung ergänzend hinsichtlich der *Erfahrung?* Der Erzieher macht mit dem Zöglinge Spaziergänge (Exkursionen),[3] Reisen, besucht mit ihm Museen und naturhistorische Sammlungen, experimentiert, führt ihm Nachbildungen (Bilder, Modelle) von Gegenständen vor und giebt ihm von dem, was nicht unmittelbar angeschaut werden kann, durch Beschreibung und Schilderung ein Bild. „Die Lehre, die Überlieferung, die Darstellung hat die Vollständigkeit und Verständlichkeit für sich, aber ihr geht die sinnliche Kraft ab; die Anschauung hat letztere, aber sie ist mehr oder weniger lückenhaft und verworren. Darum gilt es, die Lehre durch die sinnliche Vollkraft der Anschauung zu erfrischen, die Anschauung durch ergänzende, ordnende Lehre zum Organ der Kenntnis des Ganzen zu machen.“[4]

Wie ergänzt die Erziehung den *Umgang?* Umgang wird mit beseelten oder als beseelt vorgestellten Wesen gepflogen, besonders mit Menschen. Der Erzieher setzt den Zögling in ein Verhältnis zu seinen Mitschülern und zu Erwachsenen. Aber dieser Umgang ist einesteils zu eng, andernteils erweckt er nicht immer die vom rechten Geiste der Liebe getragene Teilnahme. Es muss daher noch ein Umgang mit solchen Menschen hinzukommen, die weit entfernt vom Zögling leben mögen, oder vor ihm gelebt haben, oder nur in der Dichtung existieren. Ist ein solcher Umgang möglich? „Der Umgang klebt nicht an der Scholle; auf dem Fluge der Phantasie eilt er abwesenden historischen, poetischen Personen zu. In einem Dachstübchen, von aller Welt abgeschlossen, können wir uns, ein Buch in der Hand, in grosser und gewählter Gesellschaft befinden.“[5] Der Student Luther pflegte Umgang mit Samuel, der gesagt hat: Rede, Herr! Dein Knecht höret. Bogumil Goltz berichtet in seinem Buche der Kindheit begeistert über seinen Umgang mit Robinson Crusoe. Der Knabe schliesst innige Freundschaft mit den Helden der Vorzeit. Seine Faust ballt sich, wenn er den Freund unter dem Drucke eines niedrigen Geschickes leiden sieht, und wiederum ist es eine freudige Genugthuung, wenn er sieht, wie derselbe mit Ruhm gekrönt aus allem erlittenen Ungemach hervorgeht.[6] Derjenige Teil

---

[1] Vgl. Die Biographie Pestalozzis von *F. Mann* (Ausgewählte Schriften Bd. IV, bes. S. XXII).

[2] *Herbart*, X, S. 59.

[3] *H. Wendt*, Über Schülerexkursionen u. s. w. Berlin, Öhmigke, 1885; *Lomberg*, Über Schulwanderungen, Langensalza, Beyer, 1887.

[4] *O. Willmann*, Pädagogische Vorträge. 1869. S. 57.

[5] *Barth*, Über den Umgang S. 4.

[6] *Strümpell*, Pädag. Abhandlungen. 1876. Heft II, S 23.

*der Erziehung, welcher Erfahrung und Umgang ergänzt, heisst* **Unterricht.** „Muss einerseits zugegeben werden, dass die *unmittelbare* Erfahrung und der unmittelbare Umgang mächtiger wirken, als eine Erfahrung und ein Umgang, wie sie der Unterricht meist nur zu vermitteln vermag“,[1] so ist doch andererseits nicht zu leugnen, „wie oft der Raum in Beschreibungen und Zeichnungen lieblicher beleuchtet ist, als der gegenwärtige, wie viel genügender und erhebender der Umgang mit der Vorwelt, als der mit den Nachbarn, wie viel reicher an Einsicht der Begriff als die Anschauung, ja wie unentbehrlich fürs Handeln der Gegensatz zwischen dem Wirklichen und dem, was sein sollte.“[2]

Da der Unterricht Erfahrung und Umgang zu ergänzen hat, so muss er als *Teil der Erziehung* angesehen werden; seine Stellung ist nicht *neben*, sondern *innerhalb* derselben. Wir müssen *Herbart* beistimmen, wenn er sagt: **„Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts auch keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“**[3] Es ist indes ein Unterschied zu machen zwischen der herkömmlichen Auffassung des Unterrichts als Erziehungsmittel und derjenigen *Herbarts* und seiner Schule. „Vom erziehenden Unterrichte, sagt ersterer in seinen *Briefen*, habe ich, glaube ich, zuerst angefangen zu reden. Sie werden sich erinnern, dass wir gerade darauf das meiste Gewicht legten; der Unterricht werde zu sehr als das *Zweite* bei der Erziehung betrachtet; er sei es gleichwohl, der am meisten dauerhaft wirke, weil erworbene Kenntnisse bleiben, während Gewohnheit und Sitte sich ändern. Das Wort *„erziehender Unterricht“* ist mir späterhin aus dem Munde genommen und *sehr gegen meine Absicht gebraucht worden.*“[4] Nach herkömmlicher Auffassung besteht die erziehende Wirkung des Unterrichts hauptsächlich darin, dass er „die dem Zögling innewohnenden Kräfte aufregt, durch Übung stärkt und sie lenkt.“ In diesem Sinne bleibt freilich jeder Unterricht eine Art Erziehung; es kann auch nicht geleugnet werden, dass von der Lebendigkeit, Hingabe und Gewissenhaftigkeit des Lehrers allerdings der Erfolg des Unterrichts mit bedingt ist.[5] Nach *Herbart* hat man neben dem von der hergebrachten Praxis Verlangten hauptsächlich darauf zu achten, dass der Gedankenkreis richtig aufgebaut, bis in die entlegensten Teile festgefügt wird aus dem Material, das vorhanden sein muss, wenn die *Charakterbildung* gut vorbereitet erscheinen soll.

Charakterbildung ist *Bildung des Willens.* Der Wille geht aus dem Gedankenkreise hervor, welchen der Unterricht zu bilden hat.

Wille

---

[1] *Kern,* Grundriss der Pädagogik. 1873. S. 40.
[2] *Herbart,* Allgem. Päd. (X, 60).
[3] *Herbart.* Allgem. Päd (X, S. 11). Diese Äusserung bezieht sich nicht auf den *rein beruflichen* Unterricht. Die Unterscheidung s. bei *Ziller,* Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. 1884. S. 12 ff.
[4] *Herbart,* Briefe über die Anw. d. Psych. u. s. w. (X, S. 348).
[5] Vgl. *Rein,* Zur Idee vom erzieh. Unterricht (Deutsche Blätter von F. Mann, 1878, S. 412).

Der *erziehliche* Wert des Unterrichts besteht also in dem Einflusse, welchen er hinsichtlich des Willens zeigt. Nicht jeder Unterricht erzeugt einen Gedankenkreis, aus dem ein energisches Wollen hervorgeht. Friedrich der Grosse hatte einen sehr umfangreichen Religionsunterricht genossen, und doch zeigte sich bei ihm wenig religiöses Streben. Woher kam das? Die verkehrte Erteilung des Unterrichts hatte kein *Interesse* erregt. Also **Interesse** muss der Unterricht erzeugen.

Das Wort *Interesse* wird in zweifachem Sinne gebraucht. Man verlangt vom Unterrichte, dass er interessant sei, damit sich der Zögling das Wissensmaterial um so leichter aneigne. Bei dieser Auffassung ist der *Zweck* das *Einprägen* des Wissensmateriales, das *Mittel* dazu die Erregung von *Interesse* für dies Material. Das ist *„empfangendes Interesse.“*[1] Aber dieses empfangende Interesse giebt noch nicht die Gewähr, dass aus dem vermittelten Gedankenkreise ein energischer Wille hervorgeht; das Wissensmaterial kann, wenn es einmal aufgenommen ist, doch tot und unverwertet liegen bleiben.

Wir müssen uns daher nach der zweiten Art des *Interesses* dem *Interesse im Herbartschen Sinne* umsehen. Ein Beispiel wird das Wesen desselben einigermassen erkennen lassen. Ein Knabe hört die Erzählungen des Lehrers von Seefahrern mit besonderer Aufmerksamkeit; er denkt auch ausserhalb der Unterrichtszeit gern daran und möchte weiteres erfahren. Er erbittet sich zu diesem Zwecke vom Lehrer Bücher und ist ganz Ohr, wenn er über die ihm liebgewordene Sache sprechen hört. Der Knabe hat ein *„weiterverfolgendes Interesse“*.[2] Dieses führt ihn zu dem Wunsche: „Ich möchte Seemann werden!“ und späterhin, wenn ihm jenes Ziel erreichbar scheint, wird sich aus diesem Begehren leicht ein Wollen entwickeln. Das weiterverfolgende Interesse ist also gleichsam die Wurzel vom Begehren und Wollen. Dieser Begriff des Interesses ist der Herbartschen Philosophie eigentümlich und hat in der deutschen Sprache keinen völlig deckenden Ausdruck. Sehr nahe kommen die Bezeichnungen „Sinn für etwas haben“, „Lust zur Sache haben“, „für etwas eingenommen sein.“ Das Wort „bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht *veranlassen* soll, indem es bei dem blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn *dieses* denkt man sich als einen Vorrat, der auch mangeln könnte, ohne dass der Mensch darum ein anderer wäre.“ *„Wer dagegen ein Gewusstes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür.*[3] Wenn das Interesse den Unterricht auch in gewissem Grade begleitet, so erscheint es doch wesentlich als Folge desselben. Das Interesse, welches der Unterricht zu erzeugen hat, und das auch den Unterricht

---

[1] *O. Willmann,* Pädag. Vorträge S. 3.

[2] *Willmann,* a. a. O. S. 3.

[3] *Herbart,* Umriss päd. Vorl. § 62 (X, S. 211). Ähnlich *Diesterweg* (Selbstthätigkeit). S. Wegweiser 4. Aufl. I, 230. Über das Verhältnis Diesterwegs zu Herbart-Ziller s. *Engel,* Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts nach H.-Z. u. D. Berlin 1887. Weidmannsche Buchhandlung.

bis zu einem gewissen Grade begleiten muss, soll ein *unmittelbares* sein, d. h. es soll nicht gelernt werden, um den ersten Platz, eine gute Censur, eine glänzende Lebensstellung zu erlangen. Das *unmittelbare Interesse* arbeitet aus reiner, uneigennütziger Hingabe an die Sache und findet den Lohn in sich selbst; er weiss nichts von den Triebfedern eigennütziger Spekulation, von Furcht oder Ehrgeiz. Daher muss auch beim Unterrichte seitens des Lehrers alles vermieden werden, was die Entstehung eines *mittelbaren* Interesses begünstigen, die Entstehung des *unmittelbaren* hindern könnte.[1]

Aber das unmittelbare Interesse muss noch näher bestimmt werden. Nehmen wir an, ein Mensch gewinne ein lebhaftes Interesse für die Kaufmannschaft. Er hat sich dann sehr davor zu hüten, dass er einseitig diesem Interesse folgt, dass sich sein ganzer Gedankenkreis ausschliesslich um das Geschäft dreht, dass er seine Verpflichtungen in religiöser, in moralischer Hinsicht vergisst, dass er sogar die Erziehung seiner Kinder hintansetzt, — alles um des Geschäfts willen. Einem solchen *einseitigen,* beschränkten Interesse hat der Unterricht vorzubeugen durch Erregung eines *vielseitigen,* welches das eine thut und das andere nicht lässt. „In der Vielseitigkeit des Interesses soll der Zögling dereinst einen sittlichen Halt und Schutz gegen die Unfreiheit finden, die aus der Herrschaft der Begierden und Leidenschaften stammt; sie soll ihn vor allen Verirrungen bewahren, welche die Folgen des Müssiggangs sind; sie soll ihn wappnen gegen die Wechselfälle des Schicksals; sie soll ihm das Leben wieder lieb und wert machen, auch wenn ihm ein trauriges Geschick das Liebste geraubt; sie soll ihn einen neuen Beruf finden lassen, wenn er aus dem alten verdrängt wurde; sie soll ihn auf den Standpunkt erheben, von welchem aus die irdischen Güter und das Gelingen irdischen Strebens als etwas Zufälliges erscheinen, durch das unser eigentliches Selbst nicht berührt wird, und über dem der sittliche Charakter frei und erhaben dasteht.“[2]

Das vielseitige Interesse gliedert sich in Interessen der *Erkenntnis* und der *Teilnahme.*

Die aus dem Gebiete der Erfahrung stammende *Erkenntnis* kann sich zunächst auf das Viele, Bunte und Mannigfaltige richten, und der Geist an der *Abwechselung und Neuheit* der Eindrücke Freude haben. Die Erregung und das verlangende Fortstreben in dieser Richtung wird *empirisches Interesse* genannt.

Das Dunkle und Rätselhafte, was in den Thatsachen des Geschehens liegt, treibt vom blossen Anschauen, wie es beim empirischen Interesse vorwaltet, zum Nachdenken über den *kausalen Zusammenhang*; um Dinge und Ereignisse zu verstehen, sucht man sich über deren Bedingungen und Ursachen klar zu werden. Eine derartige Thätigkeit setzt eine

---

[1] Vgl. *Thrändorf,* Privilegierte Unsittlichkeiten im Schulleben. Deutsche Blätter f. erz. U. 1879. *Ziller,* Grundlegung u. s. w. 2. Aufl. S. 247 ff.

[2] *Kern,* Grundriss der Pädagogik § 12.

Interesse



geistige Regsamkeit voraus, welcher *Herbart* den vornehmen Namen *spekulatives Interesse* gab. Wer sich beim Anblick des gestirnten Himmels über die Millionen von Sternen in ihren mannigfaltigen Gruppierungen „freut", der hat *empirisches*, wer über deren Ursprung, über die Bedingungen ihres Entstehens nachdenkt, hat *spekulatives* Interesse.

Einen Zusatz erhält die Anschauung durch den *Geschmack*.. Das Interesse, welches weder auf die Menge noch auf den kausalen Zusammenhang, sondern auf die *Verhältnisse* des Angeschauten sich bezieht, mag dies nun in der Welt der Sinne oder in der Gedankenwelt liegen, heisst *ästhetisches Interesse*. Es ist der Sinn für das Naturschöne, das Kunstschöne und das Sittlichschöne gemeint, wenn vom ästhetischen Interesse die Rede ist.

In Sachen der aus dem Gebiete des *Umgangs* stammenden *Teilnahme* bildet der Mensch die Gefühle anderer in sich nach. Es entsteht allmählich die Mannigfaltigkeit der Mitempfindung, in der sich das Wohl und Wehe, die Freude und der Schmerz anderer im eigenen Herzen wiederholt. Wir sprechen dann vom *sympathetischen Interesse*. Tritt nun zu diesem Gefühl noch das Verständnis für grössere Verhältnisse der Gesellschaft, nimmt man teil an dem, was *Vielen* als Wohl oder Wehe erscheint, so tritt der Gemeinsinn für das Gedeihen menschlicher Verhältnisse ein, welchen Herbart kurz als *gesellschaftliches Interesse* bezeichnet hat.

Wenn sich endlich die Teilnahme auf die Geschichte und Schicksale der Menschheit im ganzen richtet, wenn dem Verstande wie dem Gefühl klar wird, dass die Regelung der Geschichte der Menschheit sich allen menschlichen Kräften entzieht, und eben deshalb auch die Geschichte jedes Einzelnen nicht in seiner Macht liegt, dann gesellen sich ihr im Herzen Furcht und Hoffnung zu. Man spricht hier vom *religiösen Interesse*.[1]

Noch eine nähere Bestimmung des *Interesses* ist notwendig. Wie die Einseitigkeit vermieden werden soll, so muss auch dafür Sorge getragen werden, dass die verschiedenen Richtungen des Interesses eine gleichmässige Ausbildung erlangen, damit nicht ein Interesse das andere unberechtigt überwiegt, und so gleichsam eine Einseitigkeit in der Vielseitigkeit entsteht. Das vielseitige Interesse muss *gleichschwebend*, harmonisch sein.

„Das Interesse ist die Leuchte, mit der *Herbart* ein und für allemal in die dunkeln und labyrinthischen Gänge der Didaktik die Klarheit des Tages gebraucht hat; es ist das Zauberwort, das allein dem Unterrichte die Macht giebt, die Geister der Jugend zu rufen und dem Zweck des Meisters dienstbar zu machen; es ist der lange Hebelarm der Erziehung, der, leicht und freudig vom Lehrer bewegt, allein das

---

[1] *Strümpell*, Pädag. Abh. 1874. S. 73.

Interest – Degrees of { Receptive, persistant, speculative; Kinds { Mediate, Immediate – Many sided { Speculative, Aesthetic, Social, Religious; one sided

jugendliche Wollen in die gewünschte Bewegung und Richtung bringen kann."[1]

*Wie entsteht das Interesse?* Die *erschöpfende* Beantwortung dieser Frage ist hier nicht möglich; wir müssen uns daher mit einigen Andeutungen begnügen.[2] Wir haben bereits früher gesehen, dass die Verschmelzung neuer Vorstellungen mit ältern, wenn sie leicht und sicher vor sich geht, ein *Lustgefühl* erzeugt, durch welches wiederum das Verlangen nach der *Wiederholung* derselben innern Thätigkeit, ein *Bedürfnis*, sich mit dem Gegenstande auch ferner zu beschäftigen, erregt wird. Man sieht hieraus, dass das Interesse aufs innigste mit der *Apperzeption* zusammenhängt. „Die Leichtigkeit, die Lust und das Bedürfnis machen die aus meinem Innern kommende Thätigkeit der *Apperzeption* zu dem, was wir *Interesse* genannt haben."[3] *Wer für die Apperzeption sorgt, der sorgt für das Interesse.* Wer also Interesse erregen will, hat dahin zu wirken, dass a) das Neue im Innern apperzipierende Vorstellungsmassen vorfinde, und dass b) die Apperzeption mit Leichtigkeit von statten gehe und einem inneren Bedürfnis Genüge leiste.

Jeder Lehrer weiss, dass es Stoffe giebt, welche Kindern fern liegen, welche über ihre Auffassungsfähigkeit *überhaupt* hinausgehen. Stoffe dieser Art finden zu wenig apperzipierende Vorstellungsmassen vor, vermögen folglich auch kein Interesse zu erregen und sind daher vom erziehenden Unterricht *auszuschliessen.* Letzterer kann nicht jeden beliebigen Stoff verwenden, er muss **auswählen,** und zwar aus dem gesamten Stoffe das Brauchbare, und weiter *aus dem Brauchbaren das Brauchbarste, das Beste.*

Allein mit der Auswahl ist es noch nicht genug. Die Pfingstgeschichte z. B. ist ohne Zweifel für den erziehenden Unterricht überhaupt brauchbar, aber nicht für Kinder des ersten Schuljahres, weil die notwendigen apperzipierenden Vorstellungen hier noch nicht vorhanden sind. Daraus geht hervor, dass zur Auswahl des Stoffes die **Anordnung** (Verteilung auf die Schulzeit) kommen muss.

Aber selbst der beste Stoff lässt trotz der besten Anordnung den Schüler kalt, *interesselos*, wenn die **unterrichtliche Behandlung** verkehrt ist.

Zunächst wäre also von der *Stoffauswahl* zu reden.

Der Unterricht hat die Aufgabe, *Erfahrung und Umgang zu ergänzen.* Aus der Erfahrung kommt *Kenntnis der äusseren Natur* (Welt); aus dem Umgange entstehen *Gesinnungen gegen Menschen.* Zur Ergänzung der Erfahrung bedarf der Unterricht *naturkundlicher Stoffe* (im weitesten

---

[1] *Dr. R. Staude,* Die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte der Volksschule. (Päd. Stud. von *Dr. Rein,* neue Folge, Heft II, S. 3 und 4.)

[2] Weiteres bei *Ziller,* Allgem. Pädagogik § 25: *Kern,* Grundriss (1873) S. 19 ff; *Volkmann,* Lehrb. d. Psych. II, 198. *Walsemann,* Das Interesse. Eine Zillerstudie. Hannover 1884.

[3] *Kern,* a. a. O. S. 21.

Sinne).[1] Zur Ergänzung des Umganges ist *Gesinnungsunterricht* notwendig. Gesinnungen beziehen sich hauptsächlich auf Menschen (zuweilen auch auf überhaupt Beseeltes oder als beseelt Gedachtes). Mit dem Gebiete des Menschlichen beschäftigt sich die *Geschichte*[2] als Erzählung von wirklichen oder bloss vorgestellten *Begebenheiten überhaupt.* Naturkunde und Geschichte (beide im weiteren Sinne genommen) bezeichnen also die *zwei Hauptrichtungen*, denen der Unterrichtsstoff zu entnehmen ist. Da der Wert des Menschen in der Gesinnung liegt, *so gebührt dem Gesinnungs- (historischen) Unterricht das Übergewicht.* „Schon um dem Egoismus entgegen zu wirken, müssen menschliche Verhältnisse den Hauptgegenstand des gesamten Unterrichts in jeder Schule, welche die Bildung des ganzen Menschen übernimmt, vom Gymnasium bis zur Dorfschule, notwendig ausmachen.“[3]

Sehen wir daher zunächst, welche Stoffe aus dem Gebiete der *Geschichte* auszuwählen sind.

Es dürfen nur solche historische Stoffe beim erziehenden Unterrichte zugelassen werden, die bei richtiger Behandlung in jedem Zögling Interesse erwecken *müssen.*[4] „Die psychologische Vorbedingung aber für alle Vorstellungen, die als interessante in den Gedankenkreis eintreten sollen, ist die *Ähnlichkeit*, die *Verwandtschaft* mit den schon vorhandenen Vorstellungen, ihr Erwartetwerden von den letzteren; kurz die peinlichste Berücksichtigung der jeweiligen Individualität, der jedesmal und stets sich ändernden *Apperzeptionsstufe.* Der Stoff muss also so gewählt werden, dass er den Apperzeptionsstufen so viel wie möglich gemäss ist. Da nun (nach *Ziller*)[5] jeder Mensch im einzelnen die Entwickelung durchmachen muss, welche das gesamte Menschengeschlecht im allgemeinen durchgemacht hat, so sind die besten Stoffe diejenigen, welche die haupt-

---

[1] *O. W. Beyer*, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885.

[2] „Zu dem wirklichen oder gedachten Umgange mit Menschen muss sogar der *Umgang mit Gott* hinzukommen, den die Bibel selbst als einen Freund der Menschen hinstellt.“ *Ziller*, Allgem. Päd. § 21. *Herbart*, Aphorismen (Bd. XI, S. 451): „Der Unterricht soll Erfahrung und Umgang ergänzen. Es giebt nichts ausser der *Natur*, der *Menschheit* und ihrem Verbindungsgliede, der Vorsehung. Hat nun der Unterricht die Erfahrung zur Naturkenntnis erweitert, hat er den Umgang zur Aneignung des allgemeinen Interesses der Menschheit erhöht, *hat er beide in der Religion verknüpft*, so ist alsdann und nur alsdann dem pädagogischen Zwecke Genüge geleistet.“ *Dörpfeld* unterscheidet drei Hauptrichtungen der „Wissensfächer“: Natur, Menschenleben (in Gegenwart und Vergangenheit) und die Religion [siehe Grundlinien einer Theorie des Lehrplans (Gütersloh 1873) S. 1]. [Vgl. auch *Graser.*]

[3] *Herbart* XI, 198. —

[4] *Dr. Staude*, Die kulturhistorischen Stufen (a. a. O. S. 10).

[5] *Ziller*, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterrichte 2. Aufl. S. 455. Den Grundgedanken, von welchem *Ziller* ausgeht, siehe bei *Herbart*, Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (Bd. XI, S. 213—234).

sächlichsten Entwickelungsstadien des Menschengeschlechts repräsentieren. Solcher Stadien (**kulturhistorische Stufen** genannt) unterscheidet *Ziller* acht und ordnet dafür folgende Stoffe an:

1. Das epische Märchen.
2. Die Erzählung des Robinson.
3. Die Geschichte der Patriarchen.
4. Die Richterzeit in Israel.
5. Die israelitische Königszeit.
6. Das Leben Jesu.
7. Die Apostelgeschichte.
8. Die Reformationsgeschichte.

Mit dieser *Auswahl* des historischen Stoffes [1], welcher sich auf die acht Schuljahre verteilt, ist zugleich auch die *Aufeinanderfolge* desselben gegeben.

Die Vorzüglichkeit dieser Stoffe kann erst dann klarer dargelegt werden, wenn wir zuvor von der zweiten Hauptrichtung des Unterrichts, der *naturkundlichen*, geredet haben.

Erinnern wir uns zunächst, dass der Unterricht im Dienste der Charakterbildung steht, und dass die Charakterbildung nur da gesichert erscheint, wo ein *einheitlicher*, in allen seinen Teilen innig zusammenhängender Gedankenkreis erzeugt wird Soll aber ein einheitlicher Gedankenkreis erzeugt werden, so darf *neben* den Geschichtsunterricht nicht ein von demselben ganz unabhängiger naturkundlicher Unterricht treten: es dürfen sich nicht zwei durch eine Kluft getrennte Gedankenkreise ausbilden. Will man diesem Übel aus dem Wege gehen, so bleibt nichts anders übrig, als einen der beiden Hauptstoffe zum andern in engste Beziehung zu setzen, woraus folgt, dass sich der eine Stoff nach dem andern mehr oder weniger zu richten hat. Es ist bereits früher bemerkt worden, dass dem Geschichts- (Gesinnungs-) Unterrichte die dominierende Stellung gebührt. An ihn hat sich also der naturkundliche Stoff anzuschliessen. Daraus ergiebt sich, dass die *Auswahl* und *Aufeinanderfolge* desselben zum grossen Teil *mit*bestimmt wird durch den Gesinnungsunterricht.

Gesinnungsunterricht und naturkundlicher Unterricht haben den gemeinsamen Namen *Sachunterricht.* Die Sachen werden durch die *Sprache benannt.* Soll der Schüler die Sprache handhaben, soll er reden, lesen und schreiben lernen, so muss die Sprache zu einem besondern Unterrichtsgegenstande gemacht werden. Jeder Sprachunterricht beschäftigt sich auch mit Sachen. Um die Einheitlichkeit des Gedankenkreises zu erzeugen, muss auch der Sprachunterricht zum Gesinnungsunterricht in

[1] Eine Kritik dieser Reihe s. b. *Dr. Staude*, Die kulturhist. Stufen (in *Reins* Päd. Stud. a. a. O.). Vgl. aber Jahrbuch des Vereins f. w. Päd. XIII, S. 121 ff. *v. Sallwürk*, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Langensalza 1877. Dazu vergl. Reins und Staudes Entgegnungen Päd. Studien 1888.

Beziehung gesetzt werden. Beim *Singen* muss gleichfalls die Anlehnung an denselben stattfinden. Beim *Zeichnen* werden Sachen bildlich dargestellt; das *Rechnen* hat es mit der Zahl der Dinge (Sachen) zu thun. Daher müssen auch diese Fächer, soll anders der innige Zusammenhang des Gedankenkreises erzeugt werden, zu dem Gesinnungsunterricht in Beziehung treten. Letzterer ist also der Mittelpunkt des gesamten erziehenden Unterrichts. Da bei *Ziller* der Gesinnungsunterricht hauptsächlich in der Behandlung der die kulturhistorischen Stufen repräsentierenden Stoffe besteht, so bilden dieselben den **Konzentrations***stoff* für die gesamte Jugendunterweisung.

Mit Bezug darauf sagt Ziller: „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muss ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles Übrige peripherisch herumlegt, und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden. Auf diese Weise hört der Unterricht auf, ein loses *Aggregat einzelner Lehrfächer* zu sein, was ausserdem unausbleiblich ist. Die *Auswahl* und der *Fortschritt* der konzentrierenden Mittelpunkte sind so einzurichten, dass sie teils die Entwickelung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich die Apperzeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinanderfolgen müssen, teils den der Entwickelung des einzelnen im grossen korrespondierenden Fortschritt in der Entwickelung der Geschichte der Menschheit, soweit er uns durch *klassische*[1] der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren.“[2]

Diese in klassischen Darstellungen vorliegenden Stoffe sind bereits namhaft gemacht worden.

Schreiten wir nun zur eingehenderen Würdigung.

Bei der oben mitgeteilten Reihe fällt sofort auf, dass die beiden ersten Stufen nicht dem religiösen Stoffe entnommen sind, obgleich sich im ganzen das Bestreben zeigt, den Religionsunterricht zum Mittelpunkte der gesamten Jugendunterweisung zu machen.[3] In den beiden ersten Schuljahren wird den Kleinen das Leben Jesu zwar nahe gebracht, aber nicht in eigentlich unterrichtlicher, sondern mehr erbaulicher Weise im Anschluss an die kirchlichen Feste in besonderen Kindergottesdiensten. *Ziller* und seine Anhänger sind zu der Überzeugung gelangt, dass, ab-

---

[1] *Herbart*, „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert.“ (XI, 230.)

[2] *Ziller*, Grundlegung S. 455. Vergl. dagegen *Stoy*, Enzyklopädie der Pädagogik S. 70 und die daselbst als Anmerkung gedruckte Stelle aus der Päd. Revue von *Mager*.

[3] S. *Thrändorf*, Die Behandlung des Religionsunterrichts u. s. w. Langensalza, H. Beyer. *H. Grabs*, Bemerkungen u. s. w. (Päd. Stud. 1885, I.)

gesehen noch von den kulturhistorischen Stufen, eine fruchtbringende Behandlung der biblischen Geschichte in den beiden ersten Schuljahren nicht durchführbar sei wegen der Schwierigkeiten, die vor allem in der sehr abweichenden Zeit mit ihren gesellschaftlichen Formen, Einrichtungen, Sitten, Gebräuchen, Gesetzen u. s. w. und in dem fremden Schauplatz der Geschichte liegen, „ohne dessen Kenntnis die Geschichte in der Luft hängt und ein Gemälde ist, das aus Staffage ohne Landschaft besteht.“ [1] „Der heimatliche Gedankenkreis des Zöglings, woraus seine Phantasie Farben und stellvertretende Bilder für das Ferne und Fremde, das Entlegene und Vergangene entlehnen soll, muss erst hinreichend befestigt sein, bevor er zur frühesten, durch eine klassische Darstellung überlieferten Kulturentwickelung eines so merkwürdigen Landes, wie es Kanaan ist, hingeführt werden darf.“ [2] Die *Schwierigkeit der biblischen Sprache* lässt sich zwar durch eine Darbietung in *Wiedemann*scher Manier[3] heben, aber zu einer derartigen Profanation kann sich die *Herbart-Zillersche* Schule nicht verstehen; sie ist der Ansicht, dass der biblische Charakter den Erzählungen bleiben müsse. Ihre gesamten Erwägungen führen zu dem Resultate: „Unsere biblischen Erzählungen können erst dann ihre volle und ganze Wirksamkeit auf das Kindesgemüt äussern, wenn in den beiden ersten Schuljahren der Boden für sie in der rechten Weise bereitet wurde. Wir warten also mit der unterrichtlichen Behandlung biblischer Geschichten bis zum dritten Schuljahr, dann werden wir mit ihnen auch gewiss andere Früchte zeitigen, als es bisher geschehen konnte.“ [4]

Der erste Konzentrationsstoff gehört also nicht der biblischen Geschichte an, auch nicht der eigentlichen Geschichte überhaupt, sondern er ist nur in dem Sinne historisch, dass er Erzählungen von beseelten oder als beseelt vorgestellten Wesen enthält. Er besteht weiterhin nicht aus sogenannten *moralischen Geschichten,* „die meist so kurzatmig sind, dass sie alle Augenblicke auf einem lehrhaften Gemeinplatze ausruhen müssen.“ [5] Den Konzentrationsstoff für das erste Schuljahr bildet eine

---

[1] *Völter* in *Schmids* Enzyklopädie (mitgeteilt von *Rein, Pickel* u. *Scheller,* Erstes Schuljahr, 2. Aufl, S. 48).

[2] *Rein, Pickel* und *Scheller,* Erstes Schuljahr, 2, Aufl. S. 50.

[3] *Wiedemann,* Wie ich meinen Kleinen die bibl. Geschichte erzähle (Leipzig, 1862, 3. Aufl.). Siehe z. B. S. 45: „. . . . Wenn nun die anderen Brüder auf dem Felde waren und die Herde hüteten, erzählte immer Joseph dem Vater, was die Brüder machten. Manchmal machten sich nun vielleicht die Brüder ein Spässchen untereinander. Das erzählte aber Joseph gleich alles dem Vater Weil nun der Joseph dem Vater gleich jede Kleinigkeit erzählte, konnten die Brüder den Joseph nicht gut leiden. Einmal wollte der Vater Jakob seinem Goldsohn, dem Joseph, eine rechte Freude machen und kaufte ihm einen wunderschönen roten Rock. Die anderen Brüder aber bekamen keinen. — Als nun Joseph diesen roten Rock zum erstenmale an hatte und die Brüder sahen's, ärgerten sie sich fürchterlich und wurden ganz böse auf den Joseph . . . .“

[4] *Rein, Pickel* und *Scheller,* Erstes Schuljahr.

[5] *Willmann,* Vorträge S. 20.

Märchen



Auswahl Grimmscher **Märchen.** Diese entsprechen am besten den Forderungen, welche man an eine ächte Jugenderzählung (für die erwähnte Stufe) stellen muss. Sie sind wahrhaft *kindlich,* das ist einfältiglich (nicht trivial) und phantasievoll zugleich; sie sind *sittlich bildend* in dem Sinne, dass sie Gestalten und Verhältnisse aufzeigen, die, einfach und lebensvoll, das sittliche Urteil billigend oder missbilligend herausfordern; sie sind *lehrreich,* denn sie bieten Anknüpfungen zu belehrenden Besprechungen über Gesellschaft und Natur; sie sind von *bleibendem Werte,* laden zur steten Rückkehr ein; sie sind *einheitlich* und bewirken so einen tiefen Eindruck und können Quellen eines vielseitigen Interesses aus sich entlassen.[1]

Professor *Ziller* hat im ersten Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik den Wert des Märchenstoffes in einer alle bisherigen Versuche an Gründlichkeit weit übertreffenden Weise dargelegt. Seine Erörterungen sind in folgendem kurz zusammengefasst: „Märchen entsprechen, wie nichts anderes, der *Individualität* des Kindes, in erster Linie dem darin vorherrschenden Triebe der *Phantasie,* der entschieden gepflegt werden muss,[2] weil darin alle höheren Bestrebungen wurzeln. Darum muss der Gesinnungsstoff ein *poetischer* sein. Nur ein solcher gestattet der Phantasie freien Raum; besonders der Märchenstoff, der keine Namen von Personen und Lokalitäten enthält, dessen Ereignisse *weder räumlich noch zeitlich genau bestimmt* sind. Das Kind, das sich in die Märchen versenkt, bleibt länger kindlich, und es versenkt sich mit Lust in dieselben, es glaubt an sie, es verlangt nach ihnen; es setzt sich ja selbst, wie die Märchen, über die Bedingungen der Wirklichkeit hinweg, es belebt das Leblose, beseelt das Unbeseelte, verkehrt mit der ganzen Welt wie mit seinesgleichen, und verliert sich in abenteuerliche Unmöglichkeiten. Nachteilig kann aber diese Begünstigung der kindlichen Anschauung durch die ihm kongenialen Märchen nicht auf das Kind einwirken, weil das Märchen neben jener von der Natur der Dinge abweichenden subjektiven Auffassung zugleich eine Menge objektiv verstandesmässiger und zwar ästhetischer sowohl als ethischer Begriffe und Grundsätze in sich schliesst, die über die Sphäre der Einbildungskraft hinausführen. Sie dienen besonders der *Übung des ethischen Urteils,* und diesem wird gerade wegen der Erweiterung des Umgangskreises auf unbelebte und unbeseelte Wesen ein reiches Gebiet erschlossen, auf dem es wegen der Einfachheit und Korrektheit der Fälle sich leicht, rasch und klar entscheiden lernt. Auch eine grosse Anzahl *anderweitiger objektiver Begriffe,* die sich auf die natürlichen Bedingungen alles Geschehens beziehen, führt das Märchen mit sich, und der Unterricht wird auch sie *streng verstandesmässig* behandeln, so dass trotz der gläubigen Hingabe an das Märchen der gefürchtete *Nachteil nicht eintritt.* Denn im kindlichen Bewusstsein, dessen Teile ursprünglich sehr wenig mit-

---

[1] *Willmann* ebenda S. 24.
[2] S. *Zillig,* im Jahrb. XIV, 105 f.

einander verschmelzen, bildet der wunderbare Märcheninhalt einen isolierten, in sich abgeschlossenen Kreis, und statt die Verschmelzung zu beschleunigen, wird man gerade den Gegensatz der übernatürlichen Märchenerzeugnisse zur jetzigen Wirklichkeit recht stark hervortreten lassen. Bei allmählich wachsender Zuversicht des Kindes zu seiner Erfahrung wird das Thatsächliche beim Märchen *immer weniger betont, und immer mehr Gewicht auf die poetische und ideale Wahrheit* des Ästhetischen und Ethischen gelegt, so dass als *hocherwünschter Rest* nur eine ideale Richtung der Gedanken und ein höherer Schwung geistigen Lebens zurückbleibt. Wenn dagegen nur Wahres und Wirkliches erzählt würde, so könnte leicht eine Starrheit des Vorstellens entstehen, die sich nur auf die gemeinste sinnlichste Wirklichkeit einlässt und weder für die poetischen Gebilde der Dichter, noch für die Ahnungen und Wunder des religiösen Glaubens Empfänglichkeit besitzt. *Alle Erziehung muss aber von der Individualität ausgehen, lediglich in der Absicht, den Zögling über sie zu erheben und in allgemein menschliche Verhältnisse einzutauchen.* Auch das letztere bewirkt das Märchen. Es erweitert als ein *deutsches,* die Grundzüge unserer Nationalität abspiegelndes, das enge Bewusstsein des Kindes durch Ausbildung des *nationalen* Keims, durch ewige Neuerzeugung der volkstümlichen Auffassungsweise von Natur und Welt; als ein *internationales* lässt es das Kind teilnehmen an dem allgemeinen Geist der Kindlichkeit, der als gemeinsamer Besitz der Urzeit der Menschheit angehört, und schliesslich erweitert es das kindliche Bewusstsein über das Nationale und allgemein Kindliche hinaus durch seine Ausfüllung mit den schlichtesten und ursprünglichsten Anschauungen in sittlichen Dingen und durch die *sichere Erzeugung des ethischen Urteils* und des religiösen Gefühls in den einfachsten, innerhalb der *kindlichen Sphäre* liegenden Verhältnissen. So führen die Märchen, die zugleich klassische Stoffe sind, zu denen gross und klein immer gern zurückkehrt, das Kind vom Individuellsten, aus dem alles, was stark werden soll, hervorwachsen muss, zum Allgemeinsten, das dem Menschen als solchem gebührt, und dienen in ihrem Gebiet zugleich der kindlichen Natur und dem höchsten Erziehungszweck.“ [1]

Hauptsächlich über den ethischen Wert sagt Dr. *Rein:* „Das echte Volksmärchen stellt im Spiel der Phantasie immer einen tiefen sittlichen Gehalt dar; denn seine Wurzel ist das dichterische Gemüt, welches eine höhere Wahrheit in anschauliche Gestalten kleidet und in der Form einer Erzählung vorträgt. Es birgt das Märchen eine Menge ethischer Begriffe in sich, die über die Sphäre der Einbildungskraft hinaus führen. Ohne alles voreilige Moralisieren zu unterstützen, findet sich doch reiche Gelegenheit, das ethische Urteil, das Fundament aller ethischen Wertschätzung zu wecken, auszubilden und Maximen daraus abzuleiten. Ethische Gedanken sind der Grundbestandteil der Märchen. Auf ihnen

---

[1] *Dr. R. Staude,* Die kulturhistorischen Stufen u. s. w. (a. a. O. S. 25 f.).

beruht die Reinheit, die der Grundzug der unschuldigen Kindesnatur ist. In diesem gegenseitigen Entgegenkommen in ethischer Hinsicht liegt vor allem der Grund, warum das Kind so tiefe, innige Befriedigung aus dem Märchen schöpft, ein so leichtes sicheres Verständnis ihm entgegenbringt, einen so lebhaften Drang darnach empfindet. Die schlichtesten und ursprünglichsten Anschauungen in sittlichen Dingen sind in den Märchen niedergelegt. Aber diese Einfachheit erleichtert dem Kinde die Auffassung: das Urteil ist klar und unzweifelhaft. Zu den ethischen Begriffen kommen nun eine grosse Anzahl anderweitiger, objektiv verstandesmässiger Begriffe. Denn die Märchen stehen, wenn sie sich auch in vieler Hinsicht von der Wirklichkeit entfernen, mit den gewöhnlichen Lebensverhältnissen doch in enger Verbindung. *Das ethische wie das verstandsmässige Material muss nun methodisch durchgearbeitet werden; bei bloss spielender, gelegentlicher Benutzung der Märchen, wie sie wohl vielfach vorgeschlagen wird, ist zu befürchten, dass die Übel, welche die Gegner derselben namentlich in bezug auf Moralität als Folgen des Märchens in Aussicht stellen, wirklich eintreten* [1], *weil sie nur durch ein unterrichtliches Verfahren sicher ausgeschlossen werden.*" [2]

Hinsichtlich des weiteren Konzentrationsstoffes begegnet uns die Schwierigkeit, einen solchen zu wählen, „der nach der einen Seite sich eignet, die vom Märchen angeregte Phantasiethätigkeit noch fort und fort in Bewegung zu erhalten, nach der andern Seite aber gerade durch seine deutlichen und giltigen Beziehungen zur Geschichte sich schickt, jenes freie Walten der Phantasiethätigkeit zu beschränken und zum Vorgefühl der historischen Entwickelung den Zögling zu führen. Ausserdem muss doch auch die mit der Märchenstufe begonnene Charakterbildung jetzt fortgesetzt werden. Der neue Stoff muss sich darum gleichzeitig können verwerten lassen, die dort angeknüpften Fäden zum Gebilde eines sittlich-religiösen Charakters weiter zu spinnen". [3] Diesen Stoff hat Professor *Ziller* in der *Defoe*schen Robinsonerzählung gefunden, deren grosse pädagogische Bedeutung von *Rousseau* erkannt wurde. [4] Ziller sagt: „Das Phantasiegebilde des Robinson erinnert an jene vorgeschichtliche Zeit, wo der Mensch, zuerst mühsam ringend und anfangs nicht unterstützt durch eine gesellschaftliche Verbindung, sich über die äussere Natur erhob, um sie beherrschen und für seine Zwecke benutzen

---

[1] „Vertiefung in alle poetische Stoffe, auch in Märchen und Sagen, die nicht vollständig durchdacht und verarbeitet werden, verwirrt und untergräbt infolge der Verwechselungen und Vermischungen, die dann eintreten, die Bedingungen, unter denen man in der Welt überhaupt oder in besonderen Kreisen leben kann." *Ziller* Siehe *Eick*, Das Märchen. (2. Aufl. Leipzig bei Schulze.) Dazu die Bemerkungen von *Grabs* in der Deutschen Schulzeitung 1885.

[2] *Rein*, *Pickel* und *Scheller*, Das erste Schuljahr S. 53.

[3] *Zillig*, Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. (Jahrb. d. V. f. w. Päd, XIV, S. 107.)

[4] *Emile,* Drittes Buch.

zu können; an jene Zeit, wo mit den grössten Anstrengungen die allereinfachsten und notwendigsten Erfahrungen und Erfindungen gemacht wurden, deren Bedeutung durch die Gewohnheit eines sicheren Gebrauches so leicht verdunkelt wird, und ohne die es dem menschlichen Geiste doch nicht möglich geworden wäre einen ruhigen Blick auf die gesellschaftlichen Ideen zu richten, deren Verwirklichung ihm für seine geschichtliche Entwickelung obliegt. Ist einmal dieser Standpunkt erreicht, so ist dem Zögling ein chronologisches Aufsteigen von der ältesten Geschichte Palästinas an bis zur Geschichte der Gegenwart möglich. Es gilt, alle in der Entwickelungsgeschichte der Menschheit hervorragenden Momente, die in den allgemeinsten Zügen zugleich der Entwickelung des Zöglings selbst entsprechen, zu durchlaufen, soweit sie ein Dichter oder Geschichtsschreiber in klassischer Weise beschrieben hat. Bei jedem Hauptpunkt muss die Überzeugung lebendig werden, dass hier die Menschheit nicht stehen bleiben könne. Es gilt, dem Zögling den Gesamtgewinn allgemein-menschlicher Bildung von ihren ersten geschichtlichen Keimen an zu überliefern. Es gilt vor allem, ihn mit der ganzen Fülle menschlicher Gesinnungsverhältnisse in allen Verschiedenheiten und Modifikationen bekannt zu machen und ihn zu veranlassen, dass für alle Fälle des wirklichen Lebens, in die er sich dabei mit Hilfe seiner Phantasie zu versetzen hat, sein eigenes Urteil sich entscheide, wie es den ethischen Ideen oder dem religiösen Gesamtideal der Persönlichkeit gemäss ist. Es gilt aber auch, ihn so viel als möglich mit dem theoretischen Wissen von den natürlichen Bedingungen des sittlichen Handelns zu bewaffnen. Ein solcher Unterricht ist jedem Zögling notwendig; um ihn ins Werk setzen zu können, stellen wir in den Mittelpunkt des zweiten Schuljahres den *Robinson* in einer entsprechenden Bearbeitung."[1]

Im dritten Schuljahre treten den Schülern in der Patriarchengeschichte die ersten Repräsentanten menschlicher Kultur entgegen; es folgt die Stufe der Heroen (Richter), die Stufe des geordneten Staatslebens unter Königen; auch das Leben Jesu oder die in ihm verkörperte Weltanschauung gilt als eine Stufe der allgemeinen Kulturentwickelung, welcher eine Stufe der Einzelentwickelung korrespondiert oder korrespondieren soll; ebenso scheinen *Ziller* die beiden folgenden Stufen notwendig; sie bieten die Verbreitung, innere Aneignung und ausgestaltende Verkörperung der christlichen Idee im Völkerleben und sind als Grundlage der fortschreitenden Christianisierung der Schüler für die Erziehungsschule von hohem Werte.

Neben die Geschichte des iraelitischen Volkes tritt die des eigenen, des deutschen, und zwar so, dass die einzelnen Stufen aufeinander bezogen werden. Den Patriarchen entsprechen beispielsweise die thüringischen, den Richtern die Siegfried-Sagen, wie es auch hier wie dort eine Zeit der Könige (Kaiser) giebt (Karl d. Gr., Heinrich I, Friedrich Barba-

---

[1] *Ziller* empfiehlt die *Gräbner*sche Barbeitung.

rossa, Rudolf v. Habsburg); neben das Leben Jesu tritt für Protestanten dasjenige des Reformators, neben die Ausbreitung des Christentums treten die Kämpfe um die Erhaltung und Befestigung des Protestantismus, bis endlich die auch noch zur Reformationsgeschichte gehörige zusammenfassende und abschliessende Heilslehre den Zögling einzuführen sucht in das gemeinschaftliche kirchliche Leben, wie auf der andern Seite das geistige Miterleben unserer grossen nationalen Erhebung den Zögling hinübergeleiten soll zu dem gemeinschaftlichen nationalen Leben.

„Es sind grosse Stoffe und grosse Zeiten, die wir da vor uns haben; wohl geeignet, die Seele eines Kindes ganz zu erfüllen und ihr einen Inhalt zu geben für das Leben. Dieses reiche Erziehungsmaterial wird noch wesentlich bereichert und erweitert durch eine Reihe neuer Stoffe. An den konzentrierenden Stoff wird zunächst das verwandte Material aus unserer Nationallitteratur angeschlossen. So wird die Zeit Karls des Grossen eingeleitet durch die Rolands- und Karls-Sagen; so benutzt man die Erzählungen Hebels, um das düstere Bild der Zeit des deutsch-französischen Krieges zu Anfang dieses Jahrhunderts durch eine Reihe anmutiger und erhebender Züge echt menschlichen Handelns zu mildern.[1] Auch aus dem Reiche der Natur und der Formen muss manches herangezogen werden, was zum Verständnis des konzentrierenden Stoffes notwendig ist. So würde das Leben der Erzväter, so würde auch das Leben Jesu nicht zu voller lebendiger Anschauung gebracht werden, wenn nicht gleichzeitig Geographie und Naturkunde über die Bodenbeschaffenheit Palästinas, über sein Klima und seine Produkte, über seine Bewohner, deren Sitten und deren Beschäftigungen Aufschluss gäben.

Ebenso soll alles das in den Umfang der Betrachtung aufgenommen werden, was vom Individualitätskreis aus auf den konzentrierenden Stoff vorbereitet, oder was vom Konzentrationsstoff aus im Kreise der Individualität verstanden und erklärt werden kann. So wurde in der *Ziller*schen Übungsschule zu Leipzig der Zusammenfluss von Pleisse und Elster betrachtet, wenn die biblische Geschichte von Mesopotamien erzählte, und es zogen die Schüler derselben hinaus zum Napoleonstein und besuchten die Schlachtfelder, wenn das Jahr 1813 mit der Schlacht bei Leipzig in der Geschichte zur Betrachtung kam. Und umgekehrt, wenn im Unterrichte der Lobgesang des Moses nach der Errettung der Israeliten aus der Hand der Egypter erklingt, so wird der Lehrer nicht versäumen dürfen, an die ähnlichen Worte unseres Kaisers nach den grossen Siegen in Frankreich zu erinnern, oder wenn gelesen wird, wie Moses Richter einsetzt und Gesetze aufschreibt, so wird gleichzeitig der heimatlichen Verhältnisse in bezug auf Recht und Gesetz gedacht.

---

[1] Im französischen Sprachunterricht wird gelesen Erkmann-Chatrian, Histoire d'un conscrit. Vergl. *Ufer,* Franz. Lesebuch zur Gesch. der Deutschen Befreiungskriege. Altenburg, Pierer 1887.

Endlich aber kommen zu all dem Vorigen noch solche Stoffe hinzu, welche das durch den Konzentrationsstoff angeregte Interesse fortleiten und in die Stimmung desselben hineinpassen, welche den Zusammenhang des Kulturfortschrittes genauer darstellen oder vereinzelte Betrachtungen zum Abschluss bringen.

Wie soll man sich nun die Verbindung zwischen dem Konzentrationsstoff und den anderen Stoffen denken? Tritt eine Vermischung der Unterrichtsfächer ein? Verlieren die einzelnen Fächer ihre eigentliche Natur? Gehen sie im Konzentrationsstoffe auf, und werden daraus nur einzelne abgerissene Notizen? Nichts von alledem! Es sollen nur *Anknüpfungen* gewonnen werden zwischen den einzelnen Gebieten; *es soll eine einheitliche Stimmung, ein geschlossener Gedankenkreis* in der Seele des Kindes entstehen. Aber jedes Unterrichtsfach bearbeitet seinen Stoff in der ihm eigentümlichen Weise, jedes hebt die Seiten hervor, die seiner Natur entsprechen, jedes leitet die Gedankenbewegung in die Bahnen, welche innerhalb seines Bereiches und seiner Herrschaft liegen.“ [1].

Char. of Concentration

Das eine derartige Behandlung wohl möglich ist, hat die *Ziller*sche Übungsschule zu Leipzig klar vor Augen gestellt. Indes muss man sich frei machen von dem Gedanken, dass die einzelnen Fächer nur in der systematischen Anordnung, wie es in den fachwissenschaftlichen Lehrbüchern vorliegt, gelehrt werden könnten.

*Zillers* Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht (1865), in welchem die vorstehenden Gedanken zuerst in umfassender und gründlicher Weise entwickelt worden sind, ist *„ein Musterwerk, wie die pädagogische Litteratur kein zweites besitzt.“* [2] Es mag sein, das die von *Ziller* aufgestellte Theorie mannigfache Abänderung erleidet, dass Manches in späterer Zeit durch Besseres ersetzt werden wird, — wie dem aber auch sei, für die Pädagogik der Zukunft wird immer die *Ziller*sche Lehre die *Richtung* zeigen. [3]

---

[1] Über Konzentration (*Barths* Erziehungsschule 1880 No. 1 u. 2). *Thrändorf,* Konzentration oder konzentrische Kreise. (Erziehungsschule 1885, II.)

[2] *Dörpfeld,* Ev. Schulbl 1875 Heft I, S. 5.

[3] *Tuiskon Ziller* wurde am 22. Dez. 1817 zu Wasungen im Herzogtum Meiningen geboren, wo sein Vater Rektor war. Nach entsprechender Vorbildung im väterlichen Hause sowohl als in der Stadtschule zu Wasungen kam er auf das Gymnasium zu Meiningen und bezog später die Universität Leipzig, wo er Philologie studierte. Nach Beendigung der akademischen Studien nahm er, durch Familienverhältnisse gezwungen, eine Lehrerstelle am Gymnasium zu Meiningen an, begab sich jedoch zu Anfang der fünfziger Jahre behufs juristischer Studien wieder nach Leipzig; 1853 habilitierte er sich an der dortigen Universität durch eine rechtsphilosophische Abhandlung. Schon früher hatte er für die Pädagogik Interesse gezeigt; im Jahre 1856 veröffentlichte er seine erste pädagogische Schrift, betitelt: „Einleitung in die allgemeine Pädagogik“, und im folgenden Jahre „Die Regierung der Kinder“. Der bahnbrechende Reformator ist in diesen Werken noch nicht zu erkennen. In Verbindung mit *Dr. Ernst Barth* in Leipzig gründete *Ziller* einen Verein zur Errichtung

Drei verdiente Männer, der Seminardirektor *Dr. Wilh. Rein*, die Seminarlehrer *Pickel* und *Scheller* in Eisenach, haben *Zillers* theoretische Ausführungen unter wohl geglückter *Modifizierung* einzelner Punkte in die Praxis übergeführt in dem epochemachenden Werke: „*Theorie und Praxis das Volksschulunterrichtes nach Herbartischen Grundsätzen*". Möchte es den Verfassern gelingen, in den neuen Auflagen die von Ziller verlangte Konzentration noch immer strenger durchzuführen.

Der Leser wird gemerkt haben, dass das Wort *Konzentration* in der *Herbart-Zillerschen* Schule einen von den hergebrachten Auffassungen abweichenden Sinn hat. Konzentration „ist ein Begriff, dessen die pädagogische Oberflächlichkeit sich bemächtigt hat".[1] Die Einen sagen, die Schule habe die Aufgabe, den Zögling lesen, schreiben und rechnen zu lehren, darauf müsse sie ihre Thätigkeit *konzentrieren*. Wir haben bereits erkannt, in welchem Verhältnis diese Fächer zum Sachunterricht stehen. So unentbehrlich die genannten Fertigkeiten auch sein mögen, so verkehrt ist es doch, auf sie das Hauptgewicht zu legen. Unsere Volksschule soll eine *Erziehungsschule*, keine blosse Lese-, Schreib- und Rechenschule sein.

Aber auch bei derjenigen Richtung, welche den Schwerpunkt im *Sachunterrichte* erblickt, zeigt sich vielfach eine falsche Auffassung des Begriffes Konzentration. Man glaubt nämlich, um hier nur eins zu erwähnen, neben den für das bürgerliche Leben notwendigen Fertigkeiten sei die Religion der eigentliche Unterrichtsgegenstand der Volksschule, und will aus diesem Grunde den andern sachunterrichtlichen Fächern entweder kein oder doch nur ein sehr verkümmertes Dasein gönnen. Das

---

und Erhaltung einer Übungsschule, die 1863 ins Leben trat. Kurz vorher, mit Beginn des Wintersemesters 1861—62, war ein akademisch-pädagogisches Seminar ins Leben gerufen worden, dessen Mitglieder nun in der Uebungsschule unterrichteten. (Vergl. dazu „Erinnerungen an das *Ziller*sche Seminar" im evangelischen Schulblatt von *Dörpfeld* Jahrg. 1882 f.) Im Jahre 1865 veröffentlichte Ziller sein bahnbrechendes Werk: „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht", 2. Aufl. 1884. Drei Jahre später (1868) gründete er in Gemeinschaft mit dem Berliner Hauptlehrer *Senff* den „Verein für wissenschaftliche Pädagogik", welcher augenblicklich über 700 Mitglieder zählt. (Der Verein giebt ein Jahrbuch heraus; die Mitgliedschaft wird durch Anmeldung erlangt; der Jahresbeitrag beträgt 4 Mk., wofür das Jahrbuch und der stenographische Bericht über die Verhandlungen geliefert wird). 1876 erschienen die „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik". Sein letztes Werk ist die „Allgemeine philosophische Ethik, 1881". Während *Ziller* schon frühzeitig an Schwerhörigkeit litt, stellten sich in der letzten Zeit schmerzhafte körperliche Gebrechen ein. Ein Nierenleiden zog die Wassersucht nach sich, der er am 20. April 1882 erlag. Siehe *Dr. Lange*, T. Ziller, Blätter der Erinnerung. Leipzig 1884. — Vorsitzender des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" ist jetzt Prof. Dr. *Theodor Vogt* in Wien. — Neben Ziller hat sich besonders Prof. Dr. *Karl Volkmar Stoy* in Jena († 1885) um die Pädagogik *Herbarts* verdient gemacht. Auch er leitete ein mit einer Übungsschule verbundenes akademisch-pädagogisches Seminar. Sein Hauptwerk ist die „Enzyklopädie der Pädagogik (1861)". — Von akademischen Lehrern sind weiter noch *Waitz* (†), *Willmann* (Prag) und *Strümpell* (Leipzig) zu nennen.

[1] *Stoy*, Enzyklopädie 2. Aufl. S. 70.

ist nach *Stoys* treffender Bezeichnung [1] „die chirurgische Pädagogik“, welche das Heil im teilweisen oder gänzlichen Abschneiden einzelner Lehrfächer sucht, aber vergisst, dass sie nur eine einzelne Seite des Gedankenkreises ausbildet. Mag aber nach dieser einen Seite noch so viel gethan werden, die Sache liegt doch nicht anders, als „wenn man einen Krüppel für den Mangel eines Beines dadurch entschädigen wollte, dass man dem andern Beine doppelte Länge gäbe“. [2] „Das Konzentrieren des Unterrichts bloss durch Abstreichen von Lehrgegenständen führt noch nicht zu einer innerlichen Einigung, [3] und eine Schule mit nur zwei Gegenständen kann in ihrem Unterrichte immerhin noch zwei, ja mehr ganz von einander gesonderte Vorstellungsmassen erzeugen.

Der *Zillerschen* Konzentrationsidee nahe steht unser wackerer rheinischer Schulmann *Dörpfeld*, welcher ebenfalls verlangt, dass der Gesinnungsunterricht den Mittelpunkt der gesamten Jugendunterweisung bilde. Er verlangt:

1. *Normalität des Lehrplans* (Vollzahl der Fächer u. s. w.).

2. *Jedes Lehrfach muss ein einheitliches Ganzes bilden*, d. h. bei einem zusammengesetzten Lehrfache (z. B. bei der Religion) müssen die verschiedenen Zweige (bibl. Geschichte, Katechismus u. s. w.) zu einem einheitlichen Lehrgange verbunden werden.

3. *Unterrichtliche Verknüpfung sämtlicher Lehrfächer*, je nach ihrer Natur:

a) des Sach- und Sprachunterrichts,

b) des Sach- und Formenunterrichts,

c) der sachunterrichtlichen Fächer untereinander.

4. *Zentrale Stellung des Religionsunterrichts* — im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung. [4]

Von den *„kulturhistorischen Stufen“* ist freilich hier nicht die Rede. Indes hat *Dörpfeld* darauf aufmerksam gemacht, dass diese Forderung *„begrifflich* nicht in die Reihe der konzentrierenden Grundsätze gehört. Von der *begrifflichen* Seite ab- und auf die *praktische* hingesehen hat der Gedanke der historischen Kulturstufen in *Zillers* Sinn ja etwas mit der Konzentration zu thun. Wer die theoretische Erörterung dieser Idee in *Zillers* „Grundlegung“ und ihre unterrichtliche Behandlung bei *Rein* achtsam liest, dem muss bald in die Augen springen, dass die Berücksichtigung der historischen Kulturstufen, wie sie dort gefasst sind, nicht nur die Ausführung der konzentrierenden Funktion der vier Grundsätze (d. i. Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises) erleichtert, sondern auch dieses Konzentrieren selbst beträchtlich verstärkt. . . . Ob nun die *Stoffe*, wodurch *Ziller* die historischen Kulturstufen im Lehrplane ver-

---

[1] *Stoy*, ebenda u. dessen Hauspädagogik S. 61.

[2] *Dörpfeld*, Zwei dringliche Reformen (Gütersloh 1883) S. 5.

[3] *Langbein*, in Magers Revue, 1857, S. 204.

[4] *Dörpfeld*, Grundlinien u. s. w. sowie dessen „Zwei dringliche Reformen“.

treten lässt, richtig gegriffen sind, und wie weit die Sache auch in wenigklassigen Schulen ausgeführt werden könne, das ist eben die Frage, um die es sich handelt." Nachdem sodann *Dörpfeld* daran erinnert hat, dass die Frage der kulturhistorischen Stufen bei weitem noch nicht in dem Masse durchgesprochen sei, dass die Schulpraxis zu ihr Stellung nehmen könne, erteilt er den Rat: „Wem die Konzentration des Unterrichtes am Herzen liegt, der halte ja die vier konzentrierenden Grundsätze sorgfältig geschieden von der Idee der Kulturstufen und helfe vor allem, dass wenigstens *jene* bald zur allgemeinen Geltung gelangen." Wer aber diesem Rate nicht folgt, „der macht sich eines schlimmen Fehlers schuldig und bereitet selber der guten Sache Hindernisse: die Anerkennung der konzentrierenden Grundsätze wird *aufgehalten,* und die Verständigung über die historischen Kulturstufen wird zum wenigsten *nicht gefördert*" [1], [2].

Nachdem wir im Vorhergehenden über die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes beim *erziehenden* Unterricht gesprochen und gezeigt haben, dass die Vertreter der *Herbart*schen Pädagogik an Stelle des herkömmlichen Lehrplan-Aggregates ein *„Lehrplansystem"* (*Ziller*), ein *planvolles Geglieder"* (*Dörpfeld*) setzen wollen, schreiten wir schliesslich zur Besprechung der **Durcharbeitung des Lehrstoffes.**

Die einseitige Bildung führt nicht zum sittlichen Ziele, daher hat der Unterricht, wie schon bemerkt, *Vielseitigkeit* zu erstreben. Die Vielseitigkeit setzt viele einzelne *Vertiefungen* voraus, welche, um die Einheit des Bewusstseins zu erzeugen, vereinigt werden müssen. Dieses Vereinigen heisst Besinnung. *Bedingung der durch den Unterricht zu schaffenden Vielseitigkeit ist also ein Wechsel von Vertiefung ins Einzelne und Besinnung.*

[1] *Friedrich Wilhelm Dörpfeld* wurde geboren 1824 zu Wermelskirchen im Kreise Lennep. Nach dem Besuche der Volksschule wurde er Zögling der Oberklasse des Zahnschen Institutes in Moers, welches damals zugleich Präparandenanstalt war. Nach einer kurzen Thätigkeit als Hilfslehrer in einer Volksschule besuchte er das Schullehrerseminar zu Moers und wurde dann Lehrer an dem obengenannten Zahnschen Institut, später Lehrer an einer einklassigen Dorfschule. 1849 berief man ihn zum Hauptlehrer nach Barmen-Wupperfeld, in welcher Stellung er bis zu seiner durch Kränklichkeit veranlassten Pensionierung (1880) verblieb. Gegenwärtig wohnt er in dem Städtchen Ronsdorf im Regierungsbezirk Düsseldorf. Amtliche Anerkennung ist Dörpfeld besonders zuteil geworden durch die Berufung zu der Berliner Ministerialkonferenz (1872). Es ist besonders bemerkenswert, dass er bei der Beratung der Allgemeinen Bestimmungen die Einheitlichkeit und planvolle Gliederung des Lehrplans vertrat, ohne jedoch mit seinen Forderungen durchzudringen. Am zehnten Geburtstage der Allg. Best. hat er in dieser Angelegenheit von neuem eindringlich seine Stimme erhoben in der Schrift: „Zwei dringliche Reformen. Gütersloh, Bertelsmann." Besonderen Wert haben noch Dörpfelds Schriften zur Schulverfassungsfrage. Vgl. *Höfler*, Friedrich Wilh. Dörpfeld. Leipzig 1890, Siegismund u. Volkening.

[2] *Dörpfeld,* Zwei dringliche Reformen S. 75.

Der zu behandelnde Unterrichtsstoff muss zunächst in kleine Abschnitte, kleine Unterrichtsganze, *methodische Einheiten*, zerlegt werden, welche, jede für sich, einer besonderen Durcharbeitung zu unterwerfen sind. Diese methodischen Einheiten dürfen nicht zu gross sein, weil sie sonst das Behalten erschweren, aber auch nicht zu klein, damit sie eben noch einen genügenden Inhalt haben. So schlägt *Dörpfeld*[1] vor, in der Erzählung von Mosis Geburt und Flucht folgende Einheiten festzustellen: 1. Israels Bedrückung, 2. Rettung des zukünftigen Retters, 3. Mosis Erziehung, 4. sein erstes Auftreten, 5. die Folgen dieses Befreiungsversuches.

Wie geschieht nun die *Durcharbeit der methodischen Einheit?*

Wir haben im psychologischen Teile dieser Schrift gesehen, dass *Vorstellungen*, falls unser Geistesleben dadurch wahrhaft bereichert werden soll, *apperzipiert* werden müssen; wir haben gleichfalls erkannt, das sich die *Apperzeption* nur zwischen *ähnlichen*, verwandten Vorstellungen vollzieht. Soll das Neue, welches wir dem Kinde darzubieten beabsichtigen, zum unverlierbaren geistigen Eigentum werden, so haben wir uns zunächst zu fragen: „*Welche mit dem Neuen verwandte Vorstellungen sind in der Seele des Kindes vorhanden?*“ Diese alten, mit dem Neuen verwandten Vorstellungen müssen vor der Darbietung des letzteren hell ins Bewusstsein gerufen werden, weil sich erst dann die neuen sofort und innig mit ihnen verbinden. Dieses Zurückrufen besorgt die *Vorbereitung*; sie muss alle fremden Gedanken beiseite schieben und diejenigen, an welche angeknüpft werden soll, aus dem Gewirre herauslösen; sie müssen gleichsam „die Haken sein, an denen das Neue befestigt wird;“[2] nur mit Hilfe dieser Haken wird das Neue zum unverlierbaren geistigen Eigentum, wie denn nach *Zillers* Ausspruch alles Lernen auf der Assimilierung des Neuen seitens des Bekannten beruht.[3] So wird durch die Vorbereitung für die Apperzeption und damit, wie früher angedeutet wurde, auch für die *Entstehung des Interesse* gesorgt. Damit wäre der *Charakter der Vorbereitung* bestimmt; sie hat *nichts Unbekanntes, Neues* zu bieten; es liegt ihr ob, den kindlichen Gedankenkreis zu *analysieren*, zu zerlegen in einen Teil, der jetzt beim Unterrichte in betracht kommt, und in einen solchen, der zunächst gleichgültig ist. Damit aber das Kind so viel wie möglich *selbst* aus seinem Geiste die notwendigen Vorstellungen herauslösen kann, damit also eine freisteigende geistige Thätigkeit entsteht, muss noch vor der Vorbereitung (Zerlegung, *Analyse*) das *Ziel* aufgestellt werden.[4] Dieses Ziel muss anklingen an verwandte ältere Vorstellungen, welche nun von den Kindern soviel wie möglich im Zusammenhange anzugeben sind. Die Aufstellung dieses Zieles hat

---

[1] Der daktische Materialismus.
[2] *Ehrhardt*, Die Poesie in der Volksschule. Bd. 1, S. 3.
[3] *Ziller*, Allgemeine Pädagogik § 23 f.
[4] Bei dem Abschnitt über die *Durcharbeitung* wolle man stets die *Lehrproben* am Schlusse dieses Buches vergleichen.

insofern auch noch einen hohen Wert, als sie dem Schüler einen kräftigen Antrieb zum Wollen giebt. „Der Schüler muss von vornherein wissen, um was es sich handelt, wenn er seine ganze Kraft in dem Dienste des Lernens anwenden soll; und er wendet sie an, wenn ihm genau bekannt ist, was erreicht werden soll. Ihn unmerklich durch Fragen und Aufgaben, deren Zweck ihm nicht genau bekannt ist, an das Ziel hinzuführen, hat den Nachteil, dass dabei weder eine freisteigende geistige Thätigkeit, noch eine klare in sich zusammenhängende Einsicht entsteht. Erstaunt sieht sich der Schüler am Ende der Gedankenbewegung um; er weiss nicht, wie ihm geschehen; er überblickt den Weg nicht, den er gekommen; er erkennt den Zusammenhang nicht, in welchem das Unterrichtsergebnis zu seinem ältern Wissen steht; er gelangt nicht zu der erhöhten, freudigen geistigen Thätigkeit, zu der er allein schon durch eine bündige Zielangabe die günstigste Disposition erhält. *Ohne Ziel kein Wille.* Die Zielangabe ist aber nicht nur zu Beginn einer neuen Einheit nötig, vielmehr muss jede Lehrstunde von einem Ziele ausgehen. Das *Gesamtziel* für die ganze Einheit ist daher in eine Reihe von *Spezialzielen* für die einzelnen Lehrstunden aufzulösen. Die Spezialziele können meist vom Schüler selbst gefunden und aufgestellt werden.“ [1]

Also *erst* Aufstellung des Zieles, *dann* analytische Vorbesprechung. Im Anschluss an das Ziel, welches das Kind mitten in das betreffende Vorstellungsgebiet hineinführt, kann dasselbe unter der Beihilfe des Lehrers über die in betracht kommenden Punkte seine Gedanken äussern. Wir haben vorhin die Forderung aufgestellt, der Unterricht habe innigen Zusammenhang der Vorstellungen zu erstreben. Daher müssen die in jedem Falle etwas zerrissen auftretenden Angaben der Kinder in enge Verbindung unter sich, in eine *Reihe* gebracht werden; die Schüler haben das bekannte Material im Zusammenhange anzugeben. Nach einer derartigen Zusammenfassung des analytischen Materials hat man für den nachfolgenden Unterricht festen Boden unter den Füssen.

Wenn wir auch gern zugeben wollen, dass viele Lehrer den Unterricht mit einer Vorbereitung beginnen, so können wir uns doch mit der Art und Weise desselben nicht immer einverstanden erklären. Oft besteht die Vorbereitung in einer Ansprache. Auf diese Weise verfallen die Lehrer leicht in den Fehler, dass sie Neues geben, welches doch einer später auftretenden Stufe vorbehalten werden müsste. Aber auch abgesehen davon, erreichen sie bei weitem nicht den Grad geistiger Thätigkeit und des Interesses, welcher für den Erfolg des Unterrichts notwendig ist. Wird aber dem Kinde Gelegenheit geboten, sich über seine Haus- und Gassenerlebnisse auszusprechen, so taut auch das eingefrorenste Gemüt auf, der neue Unterrichtsstoff erscheint in interessanter Beleuchtung, und der Unterricht gewinnt in der Vorbereitung einen Quellpunkt erwartungs-

---

[2] *Rein*, *Pickel* u. *Scheller*, Das erste Schuljahr S. 30.

voller Aufmerksamkeit. Überdies soll auch der Lehrer niemals dem Kinde eine Thätigkeit abnehmen, die es selber leisten kann, und durch welche sich unfehlbar ein gewisses Kraftgefühl und Selbstvertrauen erzeugt.

Man hat sich auch wohl dadurch zu helfen gesucht, dass man das bekannte Material in die Darbietung einflicht. Aber dann wird dem Kinde zugemutet, zweierlei zu gleicher Zeit zu thun, sich des Alten zu erinnern und das Neue stückweise damit zu vereinigen. Beide Teile kommen dabei zu kurz. Das ältere Material wird nicht hell genug, um das neue voll und ganz anziehen zu können; der Boden, auf dem weiter gebaut werden soll, wird nicht sicher, und die Verbindung nicht dauerhaft. Will man das Alte hell genug machen, so leidet darunter der Fortgang des Unterrichts, und jeder weiss, dass bei den Schülern die Langeweile eintritt, wenn man nicht von der Stelle kommt. „Ein Geschichtsvortrag z. B., der nichts voraussetzen dürfte, würde ein wahres Monstrum sein und ungefähr denselben peinlichen und langweiligen Eindruck im Zögling hinterlassen, den ein mit unzähligen Randnoten versehenes Gedicht oder ein von gelehrten Anmerkungen überwucherter Text auf den Leser macht.“ [1] Denn so oft der Vortrag behufs Erläuterungen unterbrochen wird, so oft entsteht im Gedankenflusse des Kindes eine Stockung; auch die Übersicht, welche doch einen wesentlichen Teil des Erfassens ausmacht, geht verloren.

Vollends unpraktisch ist es aber, dem unvermittelt dargebotenen Neuen hinterher die bekannten Vorstellungen zuzuführen. Das heisst nichts anderes als die Pferde hinter den Wagen spannen. Denn das Neue, welches keine Anknüpfungspunkte fand, ist zum Teil schon wieder entschwunden, und die nachträgliche Erinnerung an das Bekannte bedeutet blos den Versuch, einen Fehler wieder gut zu machen, den man nicht hätte begehen sollen.

Ist die Vorbereitung in der richtigen Weise vor sich gegangen, ist gewissermassen ein geistiger Appetit erregt worden, stehen die alten Vorstellungen gleichsam auf dem Sprunge, um die neuen zu ergreifen und zu überwältigen, erst dann kann die *Darbietung des Neuen*, welche die *zweite Stufe (Synthese)* der Durcharbeitung bildet, von gutem Erfolge sein.

Die *Darbietung* nimmt, je nach Alter der Schüler und Art des Stoffes, verschiedene Formen an. Nach *Ziller* wird ein Märchen in der Unterklasse *erzählt*, ein sprachlicher Abschnitt mit ältern Schüler *gelesen*, ein geographischer Gegenstand *sprechend* und *zeichnend*, ein physikalischer Vorgang *experimentierend* und *sprechend* vom Lehrer an die Schüler herangebracht. [2] Ist die Vorbereitung rechter Art gewesen, so wird die

---

[1] *Lange*, Über Apperzeption S. 96.

[2] *Rein*, *Pickee* u. *Scheller*, Das erste Schuljahr S. 31. Hier besteht noch eine kleine Differenz zwischen *Ziller* und *Dörpfeld*, wenn es sich um die Durcharbeitung historischer Stoffe handelt. Beide sind darin einig, dass eine klare, in das Detail eindringende Auffassung vermittelt werden muss;

Auffassung und Aneignung des Neuen *ohne langes Erklären und Abfragen* leicht und sicher geschehen, so dass nach psychologischen Gesetzen der Schüler sich geistig gehoben und wachsend fühlt, und der Unterricht also bildend wirkt. An die Darbietung muss sich noch die Einübung, Festlegung anschliessen, damit der neue Stoff sicher eingeprägt werde. Damit ist der erste Haupttakt des Unterrichtsprozesses, der *Apperzeptionsprozess*, beendet.



Wir kommen nun zum *zweiten Haupttakt*. Es gilt jetzt, auf Grund der gewonnenen „Anschauung", des konkreten Unterrichtsmateriales, die *begrifflichen Resultate* abzuleiten. Der zweite Haupttakt ist also der *Abstraktionsprozess*. Denn das Ziel des Unterrichts besteht ja nach *Pestalozzi* gerade darin, den Schüler zu erheben von den dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen[1], und *Kant* hält die Anschauungen ohne Begriffe für blind. Auch die Weisung: „Vom Besondern zum Allgemeinen" sagt nichts anderes als: „Gehe von der Anschauung zum Begriffe." Wie entstehen nun die Begriffe? Zur vollständigen Beantwortung dieser Frage verweise ich neben dem, was im psychologischen Teile dieser Schrift gesagt ist, auf eine vortreffliche und umfassende Arbeit *Dörpfelds*[2] und greife hier folgendes Beispiel heraus. Wollen wir dem Schüler den Begriff „*Lippenblütler*" vermitteln, so müssen wir ihm mehrere Pflanzen (aus den verschiedenen Gattungen) dieser Familie vorführen. Wenn nun, unabsichtlich oder vom Lehrer geleitet, die Aufmerksamkeit sich darauf richtet, dass jene Pflanzen manche Merkmale gemein haben, — also in diesem Falle vierkantigen Stengel, abwechselnd gegenständige Laubblätter, blattwinkelständigen Blütenstand, verwachsenen Kelch und verwachsene Blumenkrone etc., — und werden dann diese gemeinsamen Merkmale im Geiste fixiert, zusammengefasst, so ist der Begriff der Lippenblütler fertig, auch wenn die Benennung noch fehlt. Das Begriffebilden beruht auf dem *Vergleichen gleichartiger* (also doch verschiedener) Gegenstände. Die Stufe, auf welcher es geschieht, kann also *Vergleichungs*stufe oder, da mehrere Vorstellungen miteinander verknüpft werden, auch *Verknüpfungs-*, *Assoziations*stufe genannt werden. Abgesehen von dem Werte der Gedankenverknüpfung für die Begriffsbildung, ist dieselbe auch schon deshalb notwendig, damit Zusammenhang, Einheit in den Gedankenkreis gebracht

---

ferner darin, dass dabei Erzählung und freie Unterredung zusammen wirken müssen. Die Differenz liegt in folgendem: *Ziller* lässt ein einfaches Vorerzählen des Lehrers (auf oberen Stufen ein *Lesen*) der betreffenden historischen Einheit eintreten und dann erst die Unterredung behufs genauerer Anschauung folgen. *Dörpfeld* dagegen fordert, dass auf allen Stufen nur das lebendige Wort des Lehrers erzählen soll, *nicht ein Buch*, und ferner, dass dieses Erzählen von vornherein ein ausführliches sein soll, so aber, dass bei diesem Erzählen von Schritt zu Schritt die *Unterredung* mit eingreift. Siehe *Dörpfeld*, Der didaktische Materialismus. 2 Aufl. Anhang.

[1] *Pestalozzi*, Wie Gertrud u. s. w. X. Brief § 25 (*Mannsche* Ausg. Bd. III, S. 248).

[2] Die schulgemässe Bildung der Begriffe. Evang. Schlbl. 1877 S. 1 ff.

werde. Beruht doch „unsere ganze Persönlichkeit auf der Einheit des Bewusstseins, die gestört wird, wenn der Geist durch zusammenhangloses Allerlei getrübt wird, und sich unverbundene Vorstellungsmassen nebeneinander ablagern.“ [1]

Da aber bis jetzt das Abstrakte noch mit dem Konkreten verbunden, noch nicht reinlich losgelöst ist, so hebt die *vierte Stufe* durch Fragen die begrifflichen Resultate aus den Einzelfällen rein und scharf heraus, formuliert sie für den sprachlichen Ausdruck, bringt sie unter sich und mit dem ältern begrifflichen Material in systematischen Zusammenhang und prägt das Gewonnene sicher ein (*Systemstufe*).

Gestaltet sich die Gewinnung des Begrifflichen in dieser Weise, dann ist die Forderung *Pestalozzis* erfüllt, dass alle Begriffe von der Anschauung ausgehen müssen, und dass man imstande sein muss, sie auf dieselbe zurückzuführen. [2] Daraus ergiebt sich, dass man Begriffe nicht ohne weiteres geben soll, weil an ihnen in diesem Falle keine konkreten Vorstellungen hängen würden. [3] Wie Anschauungen ohne Begriffe blind sind, so sind Begriffe, welche nicht auf dem Boden lebendiger Anschauung erwachsen, taub, wertlos. Die Begriffe gleichsam *nachträglich* mit Inhalt zu füllen, ist eine Unnatur, die sich leider im Katechismusunterricht noch immer behauptet. Der Katechismusstoff ist doch begrifflicher Natur; also verträgt er in der Volksschule keine gesonderte Behandlung; er hat sich an den biblischen Geschichtsunterricht oder an andere entsprechende konkrete Stoffe anzuschliessen und auf der vierten Stufe aufzutreten als „*Lehre*“ oder wie man es sonst nennen will. [4]

An die vierte (*System-*) Stufe hat sich noch eine *fünfte* anzuschliessen. Es ist nicht genug, dass der Schüler etwas gelernt hat; er muss das Gelernte auch anwenden lernen. Dieses Anwenden macht sich nämlich nicht von selbst. Man hat häufig Gelegenheit zu bemerken, dass z. B. Kinder, welche in der Schule ganz tüchtige Rechner sind, vor einfachen Aufgaben, die ihnen die Eltern aus den häuslichen Verhältnissen heraus vorlegen, ratlos dastehen. Daraus folgt, dass der Schüler auch zur Anwendung des Wissens *angeleitet* werden muss. Daher werden neue Objekte (*Beispiele*) aufgesucht, um darin den bereits gewonnenen Begriff, die Regel u. s. w. wieder zu erkennen; es werden *Aufgaben* gestellt, die unter Anwendung der Regel zu lösen sind; es werden *Fälle aus Geschichte und Leben dargeboten*, um beurteilen zu lassen, ob einer sittlichen Forderung genügt ist oder nicht, und um im letzteren Falle angeben zu lassen, wie hätte gehandelt werden sollen; oder es werden die Kinder in *gedachte Situationen* eingeführt, und es tritt an sie die Forderung heran, anzugeben, wie sie in denselben handeln würden (*Phantasiertes Handeln, Stufe der Methode*).

V Application

[1] *Willmann*, Pädag. Vorträge S. 95.
[2] Wie Gertrud u. s. w. IX, 8. (*Mannsche* Ausg. III. S. 236.)
[3] *Ziller*, Vorlesungen über allg. Päd. S. 263.
[4] Siehe *Wiget*, Die formalen Stufen. 4. Aufl. Chur 1892. *De Garmo*, Essentials of Method. Boston 1889, Heath.

Führen wir uns jetzt die fünf Stufen nochmals an einem Beispiele vor. Wäre im biblischen Geschichtsunterricht die Erzählung „wie Josua von seinem Volke Abschied nimmt und stirbt“ zu behandeln, so würde zunächst das *Ziel* aufzustellen sein. Dann hätten die Schüler Gelegenheiten anzugeben, bei denen man Abschied nimmt, und was man dabei äussert (*Analyse*) daran knüpfte sich die Darbietung der einzelnen Abschnitte der Erzählung (*Synthese*). Weiter wäre der Abschied Josuas zusammenzustellen mit dem Scheiden Mosis (*Assoziation*), aus beiden Vorgängen das sittlich und religiös Wertvolle herauszuheben und in einem Zitat, wie „Ich und mein Haus, wir wollen dem Herrn dienen“ zu fixieren (*System*) und endlich Lebenslagen aufzusuchen, wo jene Worte dem Herzen des gläubigen Menschen entquellen (*Methode*).[1]

Da nach diesen Stufen jede konkrete Unterrichtseinheit durchgearbeitet werden kann, mag sie nun dem Geschichts- oder dem naturkundlichen, geographischen, Schreib-, Zeichen- (u. s. w.) Unterricht angehören; da diese Stufen also von der Materie unabhängig sind, so werden sie **formale Stufen** genannt. Bei *Herbart* selbst sind Analyse und Synthese in der Klarheitsstufe zusammengefasst; er zählt demnach vier Stufen. *Dörpfeld,* der mit *Ziller* in der *Sache* einverstanden ist, hat sich bemüht, für diejenigen, denen diese Durcharbeitungsweise zu kompliziert erscheint, eine Brücke zu schlagen. Er weist darauf hin, dass in diesen fünf Stufen *drei Hauptoperationen* sind, die auch in der früheren Praxis seit *Pestalozzi* in mehreren Gegenständen bereits bekannt und hin und wieder in Übung waren, nämlich *Anschauen, Denken* (Abstrahieren) und *Anwenden.* Es fehlte aber erstlich die Anwendung dieser Hauptoperationen in manchen Fächern, und zweitens die Zerlegung des Denkprozesses in Assoziation und System. Sonach zählt Dörpfeld drei Hauptstufen, deren erstere beiden er einer Zweiteilung unterwirft. *Rein* folgt der oben mitgeteilten *Zillerschen* Zählung, bedient sich aber deutscher Benennungen. Professor *Vogt* hält ebenfalls an der *Zillerschen* Zählung fest; für das Wort *Methode* setzt er den bezeichnenderen Ausdruck *Funktion.* Beginnen wir mit der einfachsten Zählung, so erhalten wir folgendes Schema.[2]

| *Dörpfeld.* | | *Herbart* und *Ziller.* | | *Rein.* |
|---|---|---|---|---|
| I. Anschauen | a. Einleitung. | 1. Klarheit | a. Analyse. | 1. Vorbereitung. |
| | b. Anschauung. | | b. Synthese. | 2. Darbietung. |
| II. Denken | a. Vergleichung. | 2. Assoziation. | | 3. Verknüpfung. |
| | b. Zusammenf. | 3. System. | | 4. Zusammenf. |
| III. Anwenden. | | 4. Methode (Funktion). | | 5. Anwendung. |

Nachdem wir das Wesen der formalen Stufen übersichtlich in seinen Grundzügen vorgeführt haben, erübrigt es noch, einige besondere Be-

---

[1] Jahrbuch d. V. f. wiss. Päd. X, S. 220.

[2] *Dörpfeld,* Der didaktische Materialismus S. 129. Vgl. *Gleichmann,* Über Herbarts Lehre von den Stufen d. U. Langens. 1891, u. Jahrb. XXIV.

merkungen zu machen. Das *Ziel* muss Bekanntes und Neues enthalten, einmal weil der Unterricht an dasselbe anzuknüpfen hat, dann aber auch weil, wie Herbart bemerkt, „eine glückliche Mischung von Altem und Neuem am meisten interessiert." Es kann auftreten als *Satz*, als *Orientierungsfrage* (auf die man keine Antwort erwartet, die nur die Richtung der Gedanken auf den Fragepunkt veranlassen soll) oder als *Aufgabe*. Blos formale Zielangaben wie: „Wir wollen heute den folgenden Abschnitt kennen lernen" haben keinen Wert, weil sie weder die Gedanken richten, noch das Wollen herausfordern. Wird in einer Lehrstunde das Ziel nicht vollständig erreicht, so ist in der nächsten Stunde daran zu erinnern und für den Rest der Gedankenarbeit ein Spezialziel aufzustellen. *Analyse* und *Synthese* müssen reinlich auseinandergehalten werden, da eine Vermengung derselben immer Hemmungen und Störungen in der Gedankenbewegung hervorbringt, die der Klarheit der Auffassung hinderlich sind. Die *Analyse* muss sich auf den ganzen Inhalt des Neuen erstrecken, sie muss gewissermassen eine Parallele herausbilden, mit der sich das Neue auf der ganzen Linie vereinigt. Man hat sich zwar davor zu hüten, dass ein Teil des Neuen schon in der Analyse auftritt, aber doch darf der Schüler mit seinen Gedanken vorauseilen und Vermutungen anstellen. Denn mag das Erwartete eintreffen oder nicht, die Übereinstimmung wie der Kontrast sind der Aneignung günstig. Die *Darbietung* des Neuen auf der Stufe der Synthese geschieht *abschnittweise* (Gesetz der successiven Klarheit). Nachdem ein Abschnitt dargeboten, ist derselbe von einem Schüler im Zusammenhang wiederzugeben. Da die erste Wiedergabe meist noch unvollkommen ist, so schliesst sich an dieselbe eine Besprechung (Berichtigung und Ergänzung); alsdann hat derselbe Schüler die Zusammenfassung nochmals zu geben, und wenn sie gerät, so sind auch andere, schwächere Schüler zur Wiedergabe anzuhalten. In derselben Weise werden alle übrigen Abschnitte der Einheit behandelt, mit den vorhergehenden in Verbindung gebracht und zuletzt seitens der Schüler in einer Totalauffassung dargestellt. Hat sich der Schüler das *Thatsächliche* angeeignet, so muss er zur Beurteilung der in dem konkreten Stoffe etwa vorliegenden *Gesinnungsverhältnisse* angeleitet werden. Die *Verknüpfung* darf nicht planlos auf alles ausgedehnt werden, was eine solche zulässt. Sie soll vielmehr nur auf wertvolle Gedankenverbindungen gerichtet sein. Was die *Aussonderung des Begrifflichen* betrifft, so hat man sein Augenmerk nur auf Charakteristisches zu richten, das, wo es sich um unser sittliches Verhalten handelt, in der Form von Sprüchen, Sprüchwörtern, Katechismussätzen, Liederstrophen etc. ausgedrückt wird. „Bei naturkundlichen und geographischen Stoffen besteht die begriffliche Fassung in der kurzen und knappen, alles Wesentliche einschliessenden, alles Unwesentliche ausschliessenden Beschreibung oder Darstellung des Gegenstandes." [?]

„So befremdlich auch die Gliederung des Unterrichtes nach den formalen Stufen auf den ersten Blick erscheinen mag, so ist dieselbe doch keineswegs als etwas absolut Neues anzusehen. Sie macht sich vielmehr

bei jedem guten Unterrichte in grösserem oder geringerem Grade von selbst geltend, nur gründet sie sich bei dem blossen Empiriker nicht auf die psychologische Durchdringung des Lernprozesses, sondern vielmehr auf ein durch Erfahrung erworbenes Taktgefühl, dessen Dunkelheit den zwingenden Beweis der Notwendigkeit nicht zu führen vermag. Durch die *Herbart-Zillersche* Unterrichtsmethode ist das dunkle Gefühl zu einer klaren, bestimmten pädagogischen Idee erhoben. Jeder einzelne Schritt im psychisch-synthetischen Aufbau des Unterrichts ist genau vorgezeichnet, durch psychologische Gesetze fest begründet. Eine hochwichtige Sache, die vordem lediglich dem glücklichen Taktgefühl anheimgegeben war, ist mit einem Schlage zu einer Klarheit gebracht, welche die ganze Unterrichtsmethodik aufzuhellen vermag" (*Rein*).

Die Gliederung nach den formalen Stufen (*Artikulation des Unterrichts*) ist da *ausgeschlossen*, wo es sich bloss um ein einzelnes durch den Unterricht uns aufgenötigtes Bedürfnis handelt, wie bei Korrekturen und Repetitionen, oder wo der Stoff schon in einen begrifflichen Zusammenhang gebracht ist.

Das *Lehrgespräch* soll die Form der *Unterhaltung*, nicht die der Katechese an sich tragen. Alles soll aus gemeinsamer Überlegung hervorgehen. Daher hat der Lehrer dem Kinde im Ausdrucke Freiheit zu lassen; niemals darf er es dahin drängen, dass es bestimmte im voraus festgestellte Ausdrücke anwende, wie es z. B. bei der Katechismusbehandlung vielfach geschieht. Die Fragen sollen sich nicht auf einzelne *abgerissene* Punkte richten, sondern die Schüler müssen sich gewöhnen, in zusammenhängender Rede sich über den Gegenstand zu äussern. Hat ein Kind zu der von einem Mitschüler gegebenen Darstellung etwas zu bemerken, so hebt es aus freien Stücken den Finger, und der Lehrer gestattet ihm, das Seinige zu sagen. Wo es überhaupt möglich ist, soll der Lehrer zurücktreten, die Schüler die Sache unter sich ausmachen lassen, kurz: er soll die Lehrunterhaltung nur *formal leiten.* Ausser bei Prüfungen und Repetitionen *wird im allgemeinen kein Schüler zum Sprechen kommandiert. Der Unterricht muss das Interesse so erregen, dass bei allen Schülern freiwillige Meldungen erfolgen.*[1] Die Anwendung dieser sogenannten *Disputationsmethode* erfordert indes besonders in gefüllten Schulklassen grosse Vorsicht.

* * *

Der erziehende Unterricht hat den Gedankenkreis so zu bilden, dass aus demselben ein Wollen hervorgeht. Das Wollen setzt, wie wir schon gesehen haben, ein gewisses Mass von *Einsicht* voraus. Ohne Einsicht kein Wollen. Aber die Einsicht allein thut es nicht; mit ihr muss sich

[1] Vgl. *Thrändorf*, Kritische Betrachtungen zur Kunstkatechese. (*Reins* Päd. Stud. 1881.) *Schmarje*, Katechet. Lehrverfahren. 2. Aufl. Flensburg 1892.

das *Interesse* verbinden, welches ja die Wurzel des Wollens ist, kurz: Der erziehende Unterricht hat den Zweck, eine *zum Sollen treibende Einsicht* zu erzeugen.

Vermöge der Einsicht muss der Zögling wissen, ob bei seinem Handeln Zweck und Mittel vom ethischen Standpunkte gutgeheissen werden können. Hat der Unterricht eine solche zum Wollen treibende Einsicht erzeugt, welche von den ethischen Ideen beherrscht wird, so ist seine Aufgabe erfüllt. Aber mit dieser erziehlichen Wirksamkeit des Unterrichts ist die Erziehung noch nicht abgeschlossen. Würde sie weiter nichts thun, dann bildete sie Menschen, die zwar recht gescheit wären, auch genau wüssten, was sie vom ethischen Standpunkte aus zu thun und zu lassen hätten, die auch für das Gute erwärmt wären und das Böse verurteilten, aber trotzdem in ihrem Wollen möglicherweise mit der durch die sittlichen Ideen beherrschten Einsicht in Widerspruch gerieten, sobald die Erfüllung der sittlichen Forderungen einigermassen mit Beschwernissen, Selbstverleugnung u. s. w. verbunden wäre. Die Handlungen solcher Leute würden dann fast allein bestimmt durch die jeweiligen Umstände, und ihr Wollen wäre fast so wechselnd wie diese. Ihr Wollen käme nicht zu einer gleichförmigen Gestalt; man könnte im voraus niemals mit Sicherheit von ihnen sagen, wie sie in einem gegebenen Falle handeln würden. Auf solche Leute können wir uns auch nie verlassen; sie sind ein schwankend Rohr, das der Wind des Zufalls hin und her bewegt.

Daraus geht hervor, dass es noch einer anderen erziehlichen Thätigkeit bedarf, wenn das gesamte Wollen mit der durch die sittlichen Ideen beherrschten Einsicht immer im Einklang sein soll. Diese Thätigkeit nennen wir **Zucht** oder Erziehung im engeren Sinne, auch unmittelbare Charakterbildung. Sie sucht auf Grund der richtigen Einsicht, die durch den Unterricht vermittelt wurde, das richtige Wollen zu stärken. Daraus ergiebt sich, dass die Zucht ihre Aufgabe nur dann lösen kann, wenn und soweit dem Unterrichte die Lösung seiner Aufgabe schon gelungen ist. Dadurch wird ein späteres Eintreten der Zucht bedingt.[1]

Aber auch ehe das Kind Einsicht besitzt, muss es mancherlei thun, mancherlei lassen. Es hat pünktlich zur Schule zu kommen, sich beim Unterrichte ruhig zu verhalten; es darf nicht die Wände beschmutzen, nicht die Geräte zerbrechen u. s. w. Der kleine Schüler kommt zwar nicht in böswilliger Absicht zu spät und plaudert oder bewegt sich ebenfalls nicht in dieser Absicht; daher unterliegen diese Vergehen in ethischer Hinsicht keinem Tadel, aber sie *passen nicht zu der Arbeit* des Unterrichts; sie zind störend und müssen daher unterbleiben. Das vorschul-

[1] Es darf dies jedoch nicht so verstanden werden, als müsse der Unterricht vor dem Eintreten der Zucht vollständig beendigt sein. Letztere schliesst sich vielmehr den einzelnen Unterrichtsresultaten sofort an, geht in diesem Sinne dem Unterrichte zur Seite. Siehe *Herbart*, Umriss päd. Vorles. § 44.

pflichtige Kind zerreisst nicht aus böser Gesinnung die Tapete oder seine Kleidung, aber trotzdem kann man diesen Unarten nicht Raum lassen, denn sie belästigen und schädigen die Erwachsenen, manche auch das Kind selbst; ja es bilden sich leicht für die Zukunft schädliche Gewohnheiten (z. B. Hang zur Unreinlichkeit u. s. w.), wenn man der Unart freies Spiel lässt. Was das Kind thun und lassen soll, *ehe es Einsicht besitzt,* fällt unter den Begriff der *Regierung.*

Es giebt also im Ganzen *drei* Erziehungsthätigkeiten, die nach der Folge ihres Auftretens die Reihe *Regierung, Unterricht und Zucht* bilden.

Vom Unterricht ist bereits gehandelt. Wir reden daher weiter zunächst von der **Regierung.**

Sie will *nicht* eigentlich *bilden,* sondern sie will nur Ordnung halten. Sie hat die Aufgabe alles zu verhindern, was den Unterricht und die Zucht stören, Erwachsene belästigen, sie und das Kind schädigen könnte, *was aber nicht eigentlich böse ist,* weil es nicht aus Böswilligkeit entspringt.

Wie ist nun diesen Unarten beizukommen?

Da sie aus *Begehrungen* entspringen, so ist es am besten, wenn die *Quellen* dieser Begehrungen *verstopft* werden. Will man nicht, dass sich das Kind in der Schulbank unruhig hin und her wende, strecke und recke (was alles den Unterricht stört), so darf man zunächst diese Bewegungen nicht gleichsam herausfordern dadurch, dass man z. B. die Unterrichtszeit länger ausdehnt, als man es in Rücksicht auf den körperlichen Organismus mit Fug und Recht darf. [1] Hält man diese Grenze nicht inne, dann durchbrechen die Begehrungen die Schulordnung. Die Folge davon ist, dass der Unterricht nicht gedeiht und unordentliche Gewöhnungen entstehen.

Wie die Regierung dafür sorgen muss, dass die notwendigen *körperlichen* Bedürfnisse nicht störend wirken, so muss sie auch darauf ihr Augenmerk richten, dass die *geistigen* Bedürfnisse nicht Unordnungen und Störungen oder Unzuträglichkeiten anderer Art erzeugen. Bekannt ist in geistiger Hinsicht der *Thätigkeitstrieb* des Kindes. Wenn er nicht in angemessener Weise befriedigt wird, so veranlasst er mancherlei Störungen und dergl. Ist eine Schulklasse z. B. mit der Lösung einer Aufgabe schriftlich beschäftigt, und kommt in diesem Falle ein Kind mit seiner Lösung vor den andern zustande, hat es also keine angemessene Beschäftigung mehr, so sucht es sich selbst eine oft unangemessene: es versucht mit dem Nachbar zu plaudern, wodurch es den Unterricht stört; es verdirbt mit dem Bleistift Hefte und Bücher, ritzt mit dem Messer Buchstabenformen in das Pult u. s. w. Solche Unarten können verhindert werden dadurch, dass man das Kind niemals gänzlich ohne Beschäftigung lässt, im obigen Falle also dadurch, dass man dem Kinde

---

[1] Vgl. *Mosso,* Die Ermüdung. Deutsch von *Glinzer.* Leipzig 1892, S. Hirzel; ferner *Sergi,* Educazione ed Istruzione. Pensieri. Mailand. Trevisini.

eine neue Aufgabe giebt, *nicht in der Absicht zu bilden,* sondern blos, um Unfug zu vermeiden (was nicht ausschliesst, dass die Lösung der Aufgabe *nebenbei* auch einen bildenden Wert haben kann). Eine der wichtigsten Beschäftigungen als Regierungsmassregel ist das *Spiel.* Dies entreisst das Kind dem Müssiggang und der Langeweile; verhindert somit alle Unarten, welche sich in ihrem Gefolge befinden, und lässt die schädlichen Gewohnheiten, welche hier ihre Wurzel haben, nicht aufkommen.

An die *Beschäftigung* schliesst sich als *weiteres* Regierungsmittel die *Aufsicht.* „Schon die blosse Gegenwart des Erziehers, und namentlich eines solchen, der bei den Kindern in hohem Ansehen steht oder von ihnen geliebt wird, ist hinreichend, sie in den nötigen Schranken zu halten, es gar nicht zu unrechten Gedanken und einem damit zusammenhängenden Begehren kommen zu lassen, dem Unfuge vorzubeugen und alle strengeren Massregeln der Regierung entbehrlich zu machen. Es bedarf oft gar nicht einmal der Erinnerung daran, dass sie dies oder jenes thun oder unterlassen sollen. Ein aufgehobener Finger, die Nennung des eben eine Unordnung beginnendes Kindes bei seinem Namen reicht hin, um die Gegenwart des Erziehers wieder bemerklich zu machen und eine Neigung zur Unfügsamkeit im Keime zu ersticken.“ [1] Daher ist die *Wachsamkeit* des Lehrers in der Schule ein sehr gutes Mittel, die gute Ordnung aufrecht zu erhalten.

Mit der Aufsicht tritt auch ein mannigfaches *Ge-* und *Verbieten* ein, welches *Gehorsam* verlangt. Wir können Gehorsam von einem Zöglinge in doppeltem Sinne fordern. Entweder handelt es sich darum, dass der Zögling den Willen des Erziehers thue, ohne Einsicht in die Gründe, welche der letztere hat, zu nehmen; oder aber der Wille des Erziehers wird ausgeführt, nachdem der Zögling ihn infolge vorausgegangener Überlegung sich angeeignet hat. [2] Die Regierung hat es mit dem Gehorsam der ersteren Art zu thun, den man im gewöhnlichen Sprachgebrauche den *blinden Gehorsam* nennt, weil, so lange und so weit sie (die Regierung) angewendet werden muss, *Einsicht* noch nicht möglich ist. Diesen Gehorsam kann sich der Erzieher um so leichter verschaffen, wenn er beim Zögling *Autorität* und *Liebe* besitzt. Der *Autorität* folgt das Kind *fast instinktiv.* Der Zögling, welcher den Erzieher liebt, gehorcht, um es nicht mit der Gunst desselben, an der ihm liegt, zu verderben.

Dem Ge- und Verbieten schliessen sich nötigenfalls *Verweise, Drohungen* und *Strafen* (Entziehung der Freiheit, in seltenen Fällen körperliche Züchtigung) an. Aber alle zur Regierung gehörigen Verweise und Drohungen dürfen nicht verbunden sein mit Auseinandersetzungen, warum man dieses und jenes verlange; alle Strafen als Regierungsmassregeln sind zu vollziehen ohne Hinweis darauf, wie doch die begangene Unart so böse, so verwerflich sei; sie müssen *ohne Erregung des kind-*

---

[1] *Kern,* Grundriss dei Pädagogik S. 138 d. I. Aufl.
[2] *Kern,* a. a. O. S. 131.

*lichen Gemüts* vorgenommen werden; sie dürfen sich dem Kinde nur darstellen als ein dem Vergehen folgendes naturnotwendiges Ereignis, durch welches das Kind gewitzigt und gewöhnt wird. Denn die Regierung soll nicht den *Charakter* bilden; sie soll nur sorgen, dass der Unfug vermieden werde; sie soll durch die Strafe nicht eigentlich bessern, sondern zunächst nur *abschrecken;* sie bezweckt Ordnung für den Augenblick.[1]

Wenn die Regierung gut gelingt, dann gewöhnt sich der Zögling, ohne es zu wissen („bewusstlos") an, *Pünktlichkeit, Ordnung, Reinlichkeit, Fleiss* u. s. w. Man nennt diese Eigenschaften *mittelbare Tugenden*, weil sie an sich noch nicht gut sind, aber durch die Art ihrer Anwendung zur Förderung des Guten beitragen können. Dass z. B. der *Fleiss* an sich noch nicht gut ist, sieht man an Verbrechern, deren Fleiss gewiss niemand loben wird; er wird aber zur Tugend, wenn er im Dienste des Guten Verwendung findet (wenn der Mensch arbeitet, auf dass er habe zu geben dem Dürftigen u. s. w.)

Für das, was *Herbart Regierung* nennt, gebraucht man gewöhnlich die Bezeichnung *Disziplin* (im Sinne von „Ruhe, *Ordnung* halten"). *Waitz* vertauscht die *Herbart*schen Ausdrücke miteinander, weil ihm „der gewöhnliche Sprachgebrauch dies zu verlangen schien, demzufolge Zucht, Züchtigung, Zuchtlosigkeit mit dem äussern Ordnunghalten in nächster Beziehung stehen, alle Macht und Thätigkeit des Regierens dagegen sich nicht sowohl auf äussere Gewalt, als auf die im Innern der Regierten selbst herangebildeten Kräfte gründet".[2] *Stoy* gebraucht die Bezeichnung *Polizei,* „weil unzweifelhaft kein Name so sehr die charakteristische Verschiedenheit von Aufgabe und Massregel an der Stirn trägt, als gerade dieser."[3]

* * *

Reden wir schliesslich von der **Zucht.**

Sie hat dafür Sorge zu tragen, dass der Zögling nicht bloss zur Zeit der Erziehung, sondern auch später das wolle, was vor dem ethischen Urteil bestehen kann, und das nicht wolle, was demselben widerspricht. Sie muss daher ihr Augenmerk darauf richten, „dass das Wollen des Zöglings eine durch die *sittlichen Ideen bestimmte Richtung* erhalte, dass jedes spätere Wollen das Gepräge einer Persönlichkeit trage, welche

---

[1] *Herbart* XI, 425; XI, 190.

[2] *Waitz,* Allgemeine Pädagogik (1852) S. 145.

[3] *Stoy,* Enzyklopädie der Pädagogik 2. Aufl. S. 102. — Über die Regierung siehe besonders *Ziller,* die Regierung der Kinder (1857), sowie dessen Allgemeine Pädagogik; *Stoy,* Haus- und Schu-polizei. Über die Stellung der Regierung zu Unterricht und Zucht: *Dr. Rein,* Herb. Regierung, Unterricht und Zucht (3. Aufl. Wien 1882) u. *Ziller,* Grundl. S. 1 ff.





ihr Wollen ausschliesslich in den Dienst der sittlichen Ideen gestellt hat." [1]

Wie entsteht eine solche Richtung?

Um uns dies klar zu machen, müssen wir uns das *Wesen des Wollens* vergegenwärtigen. Das Wollen entsteht aus dem Begehren, wenn sich mit letzterem die Überzeugung, dass man das Begehrte erreichen werde, verbindet. Dem Wollen geht also eine Überlegung voraus, die sich auch mit den inbetracht kommenden Pflichten, Rücksichten und dergl. beschäftigen kann. Aus alledem ist ersichtlich, dass bei jedem Wollen eine grössere Anzahl von Vorstellungen gleichzeitig ins Bewusstsein gehoben wird. Dieser Reproduktion zufolge nehmen die betreffenden Vorstellungen den Charakter der Zusammengehörigkeit an. Die Erreichung des Gewollten ist mit einem Lustgefühl verbunden; von dem Wollen bleibt ein Bild in der Seele zurück, welchem der Drang innewohnt, möglichst klar zu werden, d. h. das Lustgefühl, welches sich bei dem ersten Wollen einstellte, wieder hervorzubringen. Ein solches durch einen einzelnen Fall geschaffenes Willensbild nennen wir *„Einzelwollung"*. Je häufiger sich genau dasselbe Wollen wiederholt, um so stärker wird die Einzelwollung, und es bildet sich eine *Gewohnheit*, etwas bestimmtes zu thun; eine Gewohnheit, von der man, wenn sie lange genug gepflegt wurde, nicht mehr lassen kann.

Nehmen wir an, ein solches *Willensbild*, eine solche Einzelwollung, sei in der Seele entstanden. Nun trete ein neues, dem frühern nur *ähnliches* Wollen im Gedankenkreise auf. Dann geraten nach dem Gesetz der Ähnlichkeit die das frühere Wollen bestimmenden Vorstellungen in Bewegung, und mit diesen tritt das damals erworbene Willensbild hervor. Dieses Willensbild sucht zur Klarheit zu kommen und prüft nun das neue Wollen; es findet, dass dieses neue Wollen in derselben Richtung liegt, und dass durch dessen Verwirklichung der dem ältern Willensbilde innewohnende Drang, wenn auch nicht in den individuellen Einzelheiten, so doch im allgemeinen, befriedigt wird, und nun wird das neue Wollen von dem ältern Bilde unterstützt, so dass es viel kräftiger zur Verwirklichung gelangt, als es sonst der Fall gewesen wäre. Es sind jetzt zwei ähnliche Willensbilder vorhanden, welche sich ebenso zu einander verhalten, wie *ähnliche* (zusammengesetzte) Vorstellungen. [2] Wie bei letztern sich die gleichen Elemente vereinigen zu einer neuen Vorstellung, dem psychischen oder logischen Begriffe, „so erfassen in gleicher Weise die identischen Glieder der einzelnen Willensakte sich gegenseitig, und indem sie das Widersprechende, Unvereinbare, welches in den ihnen zu Grunde liegenden Vorstellungen enthalten ist, zurückdrängen, verschmelzen sie zu einem neuen Willensbilde, das nicht nur viel stärker, lebendiger

---

[1] *Kern*, Grundriss S. 156.

[2] Der Klarheit halber *denken* wir uns die Willensbilder anfänglich noch *gesondert*; in Wirklichkeit geht die Vereinigung schon *während des Wollens* vor sich.





und klarer, sondern, da die individuellen Eigentümlichkeiten der Einzelwollung von ihm ferngehalten worden sind, auch wesentlich geläutert auftritt.“ [1] Aus der *Einzelwollung* ist eine *allgemeinere Wollung* geworden, welche sich mit dem psychischen Begriffe vergleichen lässt. Jedes neue ähnliche Wollen verallgemeinert die schon verallgemeinerte Wollung noch mehr, wie auch der psychische Begriff durch weitere Wahrnehmungen verallgemeinert wird und sich so dem logischen nähert: aus der Verschmelzung der Einzelwollung bilden sich *Allgemein-Wollungen.*

Im Vorhergehenden haben wir angenommen, dem vorhandenen Einzelwillensbilde sei ein *ähnliches* Wollen entgegengetreten. Wie verläuft aber nun der psychische Prozess, wenn das neue Wollen dem ältern Willensbilde *entgegengesetzt ist?* Das früher erworbene Willensbild wird (vielleicht) in diesem Falle nach dem Gesetz des *Kontrastes* reproduziert und prüft das neue Wollen; es findet, dass dies nicht in seiner Richtung liegt, ja dass es dem von ihm erstrebten Klarheitsgrade entgegengearbeitet, und unterdrückt es daher. Wenn nun nicht jedes dem früher erworbenen Willensbilde entgegengesetztes Wollen unterdrückt wird, so rührt dies daher, dass entweder das frühere erworbene Willensbild *gar nicht* oder doch *nicht mit der nötigen Kraft* reproduziert wird, dass das *Gedächtnis des Willens* nur schwach ist oder ganz fehlt.

Rel. of will to Concepts

Das Gedächtnis des Willens (die Reproduktion des Willensbildes) beruht, wie wir gesehen haben, auf der Erregung der Vorstellungen, unter deren Mitwirkung das Willensbild zustande kam. Soll das Willensbild deutlich, stark auftreten, so müssen die Vorstellungen sehr innig verbunden sein. Dies ist z. B. der Fall, wenn es nach energischer, reiflicher Überlegung entstanden ist. Ein Wollen, das uns viel Überlegung gekostet hat, vermögen wir sehr *lebhaft* ins Gedächtnis zurückzurufen. Weiter muss der ganze Gedankenkreis so innig verknüpft sein, dass die betreffenden Vorstellungen sofort in Bewegung geraten, dass der Einfluss des Willensbildes auf das neue Wollen nicht zu spät kommt, dass das Willensbild nicht erst dann klar hervortritt, wenn das neue Wollen bereits in Handlung übergegangen ist. Ist letzteres geschehen, dann trifft das alte Willensbild ein fertiges neues, ungleichartiges, und das Resultat des Zusammentreffens ist eine Hemmung des *Strebens nach Klarheit seitens des ältern Willensbildes.* Diese Hemmung verursacht ein Unlustgefühl (Reue). Wird dagegen das ältere Willensbild schnell und lebhaft genug reproduziert, so weist es das ihm entgegengesetzte Wollen, weil es den im ältern Willensbilde liegenden Drang nach Klarheit nicht befriedigen kann, zurück. Aus dem Gesagten geht hervor, dass das Gedächtnis des Willens auf der festen Verbindung der Vorstellungen, auf der Ordnung im Vorstellungsleben beruht. Hier tritt recht deutlich hervor, welchen Einfluss der Unterricht auf das Gedächtnis

---

[1] *Lange,* Über Apperzeption S. 36.

des Willens und, wie wir im Verlaufe unserer Darstellung noch deutlicher sehen werden, auf die gesamte Willensbildung besitzt.

Wir müssen nun noch genauer zusehen, wie die Prüfung des neuen Wollens seitens des ältern verallgemeinerten Willensbildes vor sich geht. Während beide dem Wollen zugrundeliegende Vorstellungsreihen eine Zeit lang einander gegenüberstehen, prüft die ältere, stärkere von ihnen, d. i. diejenige, in welcher das allgemeine Wollen seinen Sitz hat, die jüngere, schwächere, ob sie so viel verwandte Elemente aufweise, dass eine *Verschmelzung* beider Gedankenmassen möglich sei. Ist dies nicht der Fall, kontrastieren sie in mehreren wesentlichen Gliedern, kann demnach das Einzelwollen nicht von dem allgemeinen *apperzipiert* werden, so weist dieses das erstere als unzulässig zurück. Man giebt dann einen gefassten Vorsatz auf, weil man sich „die Sache anders überlegt hat". Stimmt dagegen das Einzelwollen im Wesentlichen mit dem Allgemeinwollen überein, so vollzieht sich eine Verschmelzung derselben, eine *Apperzeption.* Die so vereinigten Gedankenmassen entfalten aber nunmehr eine *„Totalkraft des Strebens"*, wie sie das Einzelwollen für sich nie hätte erlangen können, und welche ihm einen hohen Grad von Energie und Widerstandsfähigkeit sichert, während andererseits das Allgemeinwollen durch das apperzipierte Einzelwollen befestigt wird. [1]

Das Resultat der Prüfung der neueren Vorstellungsreihe durch die ältere inbezug auf die Apperzipierbarkeit ist ein *Urteil* darüber, ob das neue Einzelwollen mit dem Allgemeinwollen sich im Einklange befinde oder nicht, und da das Allgemeinwollen zur Klarheit zu kommen strebt, so schliesst sich an das Urteil ein *Gebot* oder ein *Verbot* gegenüber dem neuen Wollen. Ein solches Urteil, welchem sich ein Gebot oder Verbot anschliesst, das aber so erweitert, so allgemein ist, dass es nicht bloss auf einen einzelnen Fall, sondern auf eine ganze Klasse gleichartiger Fälle passt, heisst *praktischer Grundsatz* oder *Maxime.*

Wer in der Jugend angehalten wird, Dürstende zu tränken, Hungernde zu speisen u. s. w., bei dem entsteht ein Allgemeinwollen, welches darauf gerichtet ist, dem Dürftigen zu helfen. Jedes Einzelwollen, welches mit diesem Allgemeinwollen im Einklange ist, wird gut geheissen und unterstützt; jedes Einzelwollen, was ihm widerstreitet, wird abgewiesen, zurückgedrängt. Es hat sich ein allgemeines Urteil gebildet, das von dem Wollenden in jedem gleichartigen Falle in der Form eines Ge- oder Verbotes vernommen wird. Dieses Urteil (dieser *praktische Grundsatz,* diese *Maxime*) lautet: „Hilf dem Nächsten in der Not." Da dieser Satz auf alle hierher gehörigen Fälle aus dem menschlichen Leben passt, so giebt er eine Norm ab für alles zukünftige Wollen des Menschen, welches in diese Klasse gehört. Ist er zu einer psychischen Macht geworden, dann ist die der ethischen Forderung entsprechende Richtung einer ganzen Wollensklasse für die Zukunft gesichert.

[1] *Lange*, a. a. O. S. 36 f.

Soll der ethische Grundsatz eine psychische Macht sein, soll er das Einzelwollen beherrschen, so darf er, wie aus dem Gesagten ersichtlich ist, nicht bloss anerlernt, anbefohlen sein. „Soll die Maxime für das Leben gelten, so muss sie selbst durch das Leben und aus dem Leben entstanden sein; wahre Maximen sind stets der Ausdruck eines Stückes der eigenen Lebensgeschichte. Maximen, welche ihren Ursprung aus der denkenden Reflexion (z. B. beim Unterrichte) genommen haben, müssen sich erst einleben, um echte Maximen zu werden“.[1] Es muss sich durch die häufige Anwendung eine auf *Einsicht beruhende* feste Gewohnheit herausbilden, von der man nicht mehr lassen kann.

Die Zucht hat so viel wie möglich dafür zu sorgen, dass *alle* Wollensklassen unter die Herrschaft sittlicher Maximen gestellt werden, dass sich eine ruhige *„gleichmässig verbreitete Leidenschaft für das Gute“*[2] erzeuge. Besitzen die sittlichen Grundsätze im Geiste des Menschen eine solche Macht, dass sie sich das gesamte Einzelwollen unterwerfen, so sprechen wir von einem *sittlichen Charakter*. *Charakter im allgemeinen ist Gleichförmigkeit und Festigkeit des gesamten Wollens.* Wenn böse Grundsätze im Gemüte die herrschende Macht sind, so ist der Charakter ein *unsittlicher*. Ein Mensch, der überhaupt nicht übereinstimmend, d. h. nicht nach Grundsätzen handelt, weder nach guten, noch nach bösen, ist *charakterlos*.

Kinder besitzen noch keinen Charakter; in ihrem Gedankenkreise kann er erst allmählich entstehen. Was sie treiben oder unterlassen, haben oder entbehren, dulden oder nicht dulden wollen, richtet sich nicht einheitlich nach sittlichen Grundsätzen. Der Anfang der Entstehung dieser Einheitlichkeit fällt zusammen mit dem Entstehen einzelner allgemeiner sittlicher Wollungen, die sich auf Grund einiger gleichartiger Willensakte gebildet haben. Diese allgemeinen Wollungen sind die Krystallisationspunkte in dem Durcheinander der Einzelwollungen, welch letztere von jenen angezogen und apperzipiert werden, falls ihre Beschaffenheit dies zulässt. Diese allgemeinen Wollungen, welche die Einzelwollungen zu bestimmen, d. h. zu apperzipieren oder zu unterdrücken beginnen, bilden den Anfang dessen, was man *subjektiven Teil, subjektive Grundlage des Charakters* nennt. Er besteht in dem aus der apperzipierenden Vorstellungsmasse entstehenden Wollen; ihm gegenüber steht der *objektive Teil* (das Einzelwollen, welches aus den mannigfaltigen Begehren stammt). Der subjektive Teil des Charakters ist das *Bestimmende*, der objektive das *Bestimmbare*.

Es ergiebt sich aus den Bemerkungen über das Wesen des Interesses die hohe Bedeutung des Unterrichts für die *objektive Seite* des Charakters von selbst. Ziel des Unterrichts ist vielseitiges Interesse; aus ihm erwächst das vielseitige Wollen. Was die *subjektive Seite* des Charakters anlangt, so ist es Aufgabe des Unterrichts, in Gemeinschaft mit der Zucht

[1] *Volkmann*, Lehrb. d. Psych. Bd. II, S. 454.
[2] *Hume*, (*Volkm.* ebenda 454).

dafür zu sorgen, dass nicht *mehrere* solcher *herrschenden Gedankenkreise* neben- oder nacheinander zur Geltung kommen, sondern dass diejenige Einheit des herrschenden Gedankenkreises begründet werde, auf welcher die dem Charakter eigentümliche Energie und Konsequenz des Wollens beruht, und durch welche namentlich auch der Herrschaft der Leidenschaften ein Damm entgegengesetzt wird".[1]

Wir kommen jetzt zum *Verfahren der Zucht.*

„Es handelt sich bei der unmittelbaren Charakterbildung (Zucht) darum, den Zögling auf einem jeden Gebiete in solche Lagen zu versetzen und seinem Interesse solche *Gelegenheiten zu eröffnen, wo er nach eigenen Gedanken mit Erfolg handeln kann, wie es dem Interesse entspricht.*"[2]

Diese Gelegenheiten dürfen aber zu gleicher Zeit nicht so mannigfaltig sein, dass das *Gedächtnis des Willens* leidet. Letzteres kann nur dann erzeugt werden, wenn sich gleich*artige* Willensakte häufig wiederholen. Daraus ergiebt sich für die Zucht die Forderung, den Willen des Zöglings in *einerlei Verhältnissen* zu bilden. „In festen Lebensordnungen (also im direkten Gegensatz zu einem Leben auf der Landstrasse oder bloss auf Reisen), wo das Rechte (nach Goethe) nicht wie eine Arznei betrachtet wird, sondern zur Diät des Lebens gehört, lässt sich ein *konstantes, stetiges, gleichmässig wiederkehrendes Handeln* ins Werk setzen, worauf es gerade ankommt; denn nicht ein vereinzeltes, zerstreutes Wollen soll zustande kommen, sondern ein Wollen der Person, und dazu gehört vor allem, ein jedes Wollen muss ein gewohnheitsmässiges, taktmässiges, ein *rein gedächtnismässiges Wollen* werden, ein Wollen, in welches Gedächtnis gekommen ist, wie man sagt, d. h. ein solches, bei dem nicht erst zu überlegen ist, was und wie es zu thun ist, bei dem das vielmehr in jedem einzelnen Fall schon im voraus feststeht."[3]

Wo das *Gedächtnis des Willens fehlt,* wo der Leichtsinn an seine Stelle tritt, da gilt es, den Zögling durch die Zucht zu *halten* durch *Ab*halten und *An*halten, damit sich eine Übereinstimmung und Einheitlichkeit des Wollens bilde. Die haltende Zucht hat zu ihrer Voraussetzung Autorität und Liebe. Was der Zögling aus den Augen verlor, muss sie ihm vergegenwärtigen. Seinem Schwanken und Schweifen muss sie eine äusserliche Festigkeit und Gleichförmigkeit — die den Kindern auch am Erzieher deutlich vor Augen stehen muss — fortwährend leihen. Hier darf nun nicht an Stelle der Gewöhnung *Raisonnement* treten. „Man soll nicht mit den Kindern raisonnieren." Die Zucht soll zweitens *bestimmend* wirken. Sie soll veranlassen, dass der *Zögling* wähle, nicht der Erzieher, im Namen des Zöglings, denn es ist dessen eigener Charakter, der zur Bestimmtheit gelangen soll. Wenn der subjektive Teil des Charakters anfängt hervorzutreten, dann beginnt die *regelnde Zucht.*

---

[1] *Kern,* a. a. O. S. 161 f.
[2] *Ziller,* Allgemeine Pädagogik § 28.
[3] *Ziller,* ebenda.

Während man mit Kindern nicht raisonnieren soll, so darf jedoch, sobald der Zögling anfängt, für sich zu raisonnieren, solches Raisonnieren nicht sich selbst überlassen bleiben. Der Erzieher muss raisonnierend darauf eingehen und einer weitern falschen Entwickelung zuvorkommen. Die Hauptsache für die Zucht ist aber die Konsequenz oder Inkonsequenz im Handeln.

Die Zucht soll endlich zur rechten Zeit *erinnern* und Verfehltes *berichtigen,* wenn der Zögling auch bereits auf dem Punkt sittlicher Entschliessung angekommen ist. Hat aber der Zögling schon Vertrauen erworben, sowohl für seine Gesinnungen als für seine Grundsätze, so muss die Zucht sich zurückziehen. Ist einmal die Selbsterziehung übernommen, so will sie nicht gestört sein." [1]

So würde sich die Zucht gestalten, wenn sie bloss auf das Moralgesetz, wie es zum Gewissen ausgebildet werden muss, sich stützte. Wie wir bei der Besprechung des Unterrichts gesehen haben, muss die Erziehung auch die Idee Gottes, also überhaupt das religiöse Denken und Leben in Mitwirkung bringen. Diese Mitwirkung muss sich somit auch innerhalb der Massnahmen der Zucht zeigen. Dass die Moralgesetze der Wille Gottes sind, hat das Kind im Unterrichte gelernt. Wenn nun in der Zucht ein Erinnern notwendig ist, wird dies im Lichte des religiösen Lebens zum Ermahnen (Erinnern an Gott). Wenn vorhin erwähnt worden ist, dass zur Zucht ein konstant repetierendes Wollen und Handeln gehört, so folgt daraus in der Übertragung ins Religiöse ein Gewöhnen an die regelmässige religiöse Andacht, ans Privatgebet, an Hausandacht und Kirchenandacht. Auch hier liegt der Segen solcher Auffrischungen des religiösen Denkens und Fühlens nicht bloss an der Innigkeit, sondern auch an der Stetigkeit. Es ist ein grosser Segen, wenn ein Kind in einer Gemeinschaft heranwächst, wo diese Übungen des religiösen Sinnes zur „Diät des Lebens" gehören. —

The moral laws are the will of God ∴ they must be my will ∴

*Fragen.*

1. In welchen Punkten *unterscheidet* sich die Pädagogik der Herbartschen Schule von der herkömmlichen?
2. Wo sind Berührungspunkte vorhanden?
3. Was lässt sich zur Begründung der entgegengesetzten Ansichten geltend machen?

[1] Zu Regierung, Unterricht u. Zucht vrgl. noch *Strümpell,* Die pädagogische Pathologie. Leipzig 1890. Ferner siehe *Scholz,* Charakterfehler des Kindes, Leipzig 1892, und meine Beurteilung dieses Werkes in den Deutschen Blättern für erz. Unterr. 1892.

Both Relig. & Edu. have a dangerous tendency in the direction of dogmatism. Dogmatism in the ~~past has~~ been the most distinct enemy of truth. Edu. must show why the religious aim in Edu. is the essential one just as Religion must show why her truths are universally valid & binding (i.e. obligatory). Were this latter work already done the former were not nec. Edu. must do the work that sh. be done by Relig. i.e.

"Variety in Unity" is the law wh. makes Concentration necessary.



# D. Speziell-Methodisches.

## a. Konzentrationsbeispiele.

### Geschichte der Entdeckungsreisen.

### I. Gesinnungsstoff.

Nach den Ausführungen *Zillers* muss der Gesinnungsunterricht den Mittelpunkt des gesamten Lehrplanes abgeben, und für die einzelnen Schuljahre sind dementsprechend *Konzentrationsstoffe* aufgestellt worden, welche in ihrer Aufeinanderfolge die Entwickelung des Menschengeschlechts, die jeder Einzelne aufs neue durchlaufen muss, darstellen. Der Gesinnungsstoff für die Volks- und höhere Mädchenschule besteht vom dritten Schuljahre ab aus zwei parallelen Reihen, von denen die eine der *heiligen*, die andere der *Profan*-Geschichte angehört.

Der religiöse Gesinnungsstoff für das sechste Schuljahr ist das *Leben Jesu.*[1] Ihm geht zunächst parallel die *Geschichte der Entdeckungsreisen* und dann das *Leben Luthers,* des Erneuerers der christlichen Kirche.[2]

Sehen wir zu, wie zwischen diesen beiden Reihen Verbindungen zu suchen sind, so finden wir deren zwischen dem Leben Jesu und dem Leben Luthers sehr viele. Weniger zahlreich sind die Verbindungen, welche zwischen dem Leben Jesu und den Entdeckungsreisen hergestellt werden können, *wenngleich sie durchaus nicht ganz fehlen.*

Durch Christus wird die nationale Beschränktheit des Reiches Gottes endgültig durchbrochen; die Heiden vom Morgen und dem Abend sollen teil haben am Himmelreich. Auf solche Völkerschaften, die noch in Finsternis sitzen, weisen die Entdeckungsreisen hin. Die Aussendung der Jünger lenkt den Blick auf die *Mission der christlichen Kulturvölker gegenüber den Heiden,* und es tritt nun der grelle Kontrast hervor zwischen der aufopfernden Liebe Christi und der jeder Beschreibung spottenden Selbstsucht derer, die seinen Namen trugen.

Die hier angestellten ethisch-religiösen Betrachtungen werfen auch ein Licht auf die neueren Kolonialbestrebungen des deutschen Reiches, bei denen ernste Männer darüber wachen, dass in unsern Kolonieen nicht der Geist der Selbstsucht einreisse, welcher jenen Kindern statt des Fleisches eine Schlange bieten möchte.

---

[1] S. *Ziller,* Materialien zur speziellen Pädagogik, des Seminarbuchs. III. Aufl. S. 20.

[2] Bei *Rein* (das siebente Schuljahr) tritt die Geschichte der Entdeckungsreisen und der Reformation erst im 7. Schuljahre auf und geht der Apostelgeschichte parallel.



that these fund. religious ideas are universal & valid and that [illegible] make the simple grand plan on wh. the structure of the life must build if it reaches unity & strength. Relig. & Edu. [illegible] of Phil. are dogmatic [illegible] [illegible] [illegible]

Dem Gesinnungsstoffe schliessen sich nun Katechismussätze, Liederverse, Sprüche und Sentenzen an passenden Stellen an. Die Auswahl ist hier so leicht, dass wir von einer Angabe des Einzelnen Abstand nehmen.[1]

## II. Deutsch.

a) An *Lesestoffen* ist kein Mangel. Als solche dienen die Darstellung des Lebens Jesu und diejenige der Entdeckungsreisen. Ausserdem werden Gedichte gelesen, sowohl diejenigen, welche kursorisch, als auch die, welche statarisch zu behandeln sind.

b) *Gedichte.* Im Anschluss an den Verkehr zwischen den Spaniern und den Insulanern wird *Seumes* Gedicht: *„Der Wilde“* behandelt und besonders der Grundgedanke (*wahre und falsche Kultur*) betrachtet. (Rousseaus Wort: „Gehet hin in die Wälder und werdet Menschen“.) Da übrigens die Indianer hier in ein viel zu günstiges Licht gestellt werden, so muss eine Berichtigung eintreten, zu der sich auch noch im geographischen Unterrichte Gelegenheit findet.

Die Spanier erwarten viel von der neuentdeckten Welt und wandern zahlreich aus, werden aber bitter enttäuscht. Hier ist Freiligraths Gedicht *„Die Auswanderer“* am Platze.

Kolumbus befährt das Meer, dessen Eigenschaften, Bodengestalt, Bewohner u. s. w. in andern Unterrichtsfächern zur Sprache kommen: so bilden sich Beziehungen zu *Schillers „Taucher“*. An diesen schliesst sich gemäss der Verwandtschaft der Idee der *„Handschuh“*. *„Der kleine Hydriot“* von Müller.

Schliesslich würde noch zur Behandlung kommen *„Nadowessiers Totenlied“* von Schiller und *„Meeresstille“* von Goethe.

c) Für den *deutschen Aufsatz* wird geliefert:

1. eine kurze Prosa-Darstellung des Seumeschen Gedichts;
2. ein Vergleich der Personen im „Taucher“ einerseits und im „Handschuh“ andrerseits;
3. während der Lektüre des „Kolumbus“ fertigen die Schüler ein Verzeichnis der Charaktereigenschaften des Helden, und zwar nach bestimmten Rubriken, wie Fleiss und Ausdauer, Frömmigkeit, Edelmut u. s. w. Einige dieser Rubriken werden alsdann in Form eines Aufsatzes bearbeitet;
4. weitere Aufsatzstoffe bieten Beschreibungen aus dem Bereiche der *Geographie* und der *Naturkunde*, wie sich gleich ergeben wird.

d) Zur *grammatischen* Belehrung giebt die Berichtigung der Aufsätze Anlass. Interpunktionsfehler gewähren Ausgangspunkte zur Be-

---

[1] Siehe *Staude*, „Präparationen zu den bibl. Geschichten“, *Rein*, *Pickel* und *Scheller*, „Fünftes“ und „sechstes Schuljahr“, und *Thrändorf*, „Das Leben Jesu“ (Jahrb. für wissenschaftl. Päd. Bd. XVII und XVIII.

sprechung der *einfachen Formen des zusammengesetzten Satzes* und zur Unterscheidung desselben vom zusammengezogenen.

e) Ins Gebiet der *Litteraturgeschichte* gehört die Biographie *Freiligraths*, zu welcher sich in den „Auswanderern“ die Anknüpfungspunkte leicht finden lassen. Das Gedicht entstand bekanntlich 1832 in Amsterdam.[1]

f) *Poetik.*

Das *Seumesche* Gedicht „Der Wilde“ giebt Anlass zur Besprechung

1. *des Stabreimes,*
2. *der Assonanz.*

Im Anschluss an den „Taucher“ entstehen die Begriffe

1. des *gepaarten* und des *gekreuzten Reimes,*
2. des *Polysyndetons* („und es wallet und siedet etc.“),
3. der *Hyperbel* („bis zum Himmel spritzet der dampfende Gischt“).

Die Gegenüberstellung der beiden Gedichte lehrt, dass der Reim nicht notwendig zum Charakter des Gedichtes gehört.

Der Umstand, dass im „Taucher“ einmal „*keck*“ auf „*weg*“ reimt, weist sehr deutlich darauf hin, dass der Reim Sache des Gehörs und nicht, wie die Schüler leicht anzunehmen geneigt sind, Sache des Gesichts ist, da hier das letztere Wort „wec“ gesprochen werden muss, in Übereinstimmung mit der in manchen Landschaften herrschenden Aussprache.

Wollte man der Sache noch weiter nachgehen, so käme man zu dem Resultate, dass sich im Mittelhochdeutschen die Laute b, d, g in harte verwandelten, sobald sie zum Auslaute wurden. Doch das würde in das Gebiet der historischen Grammatik und der Rechtschreibung gehören. (Siehe *Hahn*-Pfeiffer, Mittelhochdeutsche Grammatik 4. Aufl. S. 24 f.)

## III. Geographie.

Die Reisen des Kolumbus führen auf die genauere Betrachtung des Meeres, wobei an das angeknüpft werden kann, was den Kindern aus der Durchnahme des Robinson-Stoffes in dieser Beziehung noch gegenwärtig ist. Es kommt zur Besprechung:

Offenes Meer und Binnenmeer.
Farbe und Bewegung des Meeres.
Geschmack des Meerwassers. Salzwüsten.

Für Knaben empfiehlt sich eine genauere Betrachtung des Schiffswesens, ebenfalls unter Wiederaufnahme der diesbezüglichen Seite des Robinson-Stoffes. (Siehe dazu Schwert-*Zimmermann, Das Meer, seine Bewohner und seine Wunder,* I. Teil S. 138 bis 284. Leider ist das Buch in manchen Teilen bereits etwas veraltet. Prof. *Krümmel, Der Ozean,* Verlag von Freitag in Leipzig.)

Kolumbus befährt den *Atlantischen Ozean.* Der Name erinnert an

---

[1] Vgl. die Biographie von Ernst Ziel in Westermanns Monatsheften (Juni 1886 S. 308) oder auch Schmidt-Weissenfels, F. Fr. (Minden 1877).

die sagenhafte Atlantis, als deren Überreste verschiedene Inselgruppen gelten.

Auf dem Meere fand man schwimmende Bimssteinstücke. Das führt auf die *vulkanische Natur des Meeresbodens,* insbesondere auf die Beschreibung der Inselgruppe, welche durch vulkanische Erhebungen entstanden ist:

*Die kleinen Antillen.*

Kolumbus rastet zuerst auf den

*Kanarischen Inseln.*

Später landet er auf einem Eilande der

*Bahama-Gruppe* (vergl. Naturkunde).

Der Umstand, dass von den Spaniern auf den *Grossen Antillen* Niederlassungen gegründet werden, drängt zur Beschreibung dieser Inseln.

Die Schätze, welche Kolumbus zu seiner Rechtfertigung in die Heimat sandte, werden Anlass zur Besprechung des Themas:

*Die Bedeutung der Grossen Antillen für den Welthandel* (vergl. Naturkunde).

Von der Betrachtung Westindiens, dessen Name durch die Reise des Kolumbus seine Erklärung findet, wendet sich der Blick zum

*nordamerikanischen Festlande,*

dessen *mittlerer* und *nördlicher* Teil beschrieben wird, während der südliche bis zur Behandlung der Entdeckung und Eroberung Mexikos zurückgestellt bleibt.

Das Gedicht der „Wilde“ liefert Anknüpfungspunkte zur Betrachtung der *Indianer:*

*Gestalt, Charakter, Religion* (siehe Nadowessiers Totenlied), *Lebensweise, Sitten und Gebräuche.*

Die „Auswanderer“ geben Anlass zur Beschreibung *des Lebens und Treibens der Farmer* (*Auswanderung, Urwälder, Prärieen*).

Hieran schliesst sich als Gegensatz die Betrachtung des *häuslichen und gewerblichen Lebens in den grossen Städten* (Reichtum, Luxus, Fleiss). Siehe dazu die Arbeit von *Kutzner* in *Mauers* „Geographischen Bildern“ II. Teil S. 276.

Der Handelsverkehr zwischen der alten und neuen Welt führt zur Besprechung der Verkehrsmittel:

*Dampferlinien.*

*Transatlantisches Kabel.*

*Pacific-Bahn.*

Auf der letzten Reise sucht Kolumbus an der Küste von *Mittelamerika* nach einer *Durchfahrt* aus dem Atlantischen in den Stillen Ozean. Das giebt Anlass zur Beschreibung des Landes und zur Erwähnung des im Entstehen begriffenen *Panama-Kanals* (Erbauer; Vergleich mit dem Kanal von Suez; welchen Nutzen gewähren beide?)

Der Plan des Kolumbus, Indien auf der Fahrt nach Westen zu erreichen, wurde gefasst unter Voraussetzung der Kugelgestalt der Erde. Hier liegen die Anknüpfungspunkte für den Unterricht in der *astrono-*

*mischen Geographie.* Ebenfalls weisen auf dieses Gebiet hin: Passatwinde, Meeresströmungen, Wärmeverhältnisse, Mondfinsternisse u. s. w.[1]

## IV. Naturkunde.

a) *Naturbeschreibung.* Kolumbus findet im Sargassomeer grosse Tangwiesen:

1. *Beschreibung des Beerentangs.*
2. *Allgemeine Betrachtung der Meeresvegetation.*

Der Umstand, dass jene Tange losgerissen werden und versinken, führt auf *die Entstehung der Steinkohle.*

(Über den Vorzug der Tang-Theorie vor jeder andern siehe *Friedrich Mohrs* berühmtes Werk: Geschichte der Erde. Zweite Auflage S. 315.)[2]

Die Verkohlung der Holzfaser wird gezeigt an Holz, das längere Zeit durch Wasser von der Berührung mit der Luft abgeschnitten war. *Exkursion* zu einer der *Torf-* und *Braunkohlengruben* in der Nähe von Altenburg (Oberlödla, Rositz).

Betrachtung der Unterschiede von Steinkohle, Braunkohle und Torf mit Rücksicht auf deren Entstehung (siehe darüber wiederum Mohr a. a. O.).

Die Bahamainseln, auf denen Kolumbus landet, sind Koralleninseln. Daher tritt hier ein

*die Beschreibung der Orgelkoralle.*

An die Beschreibung dieser *inselbildenden* Koralle schliesst sich dann diejenige der

*Edel- oder Blutkoralle.*[3]

sowie anderer wertvoller Erzeugnisse des Meerbodens:

*Perlmuschel* (vgl. Gleichnis von der köstl. Perle).[4]
*Schwämme.*

Von andern Bewohnern des Meeres tritt noch auf

*der Haifisch.*

Aus dem Pflanzenreiche wird weiter noch beschrieben

*das Zuckerrohr*;

aus dem Mineralreiche das *Gold,* um dessen Erwerb sich ja das ganze Sinnen der Spanier dreht. Doch kann letzteres auch bis zur Behandlung der Eroberung von Mexiko zurückgestellt werden (Kalifornien).[5]

---

[1] Über die Beziehungen zwischen dem Leben Jesu und der Geographie Palästinas siehe *Hausrath,* Neutestamentliche Zeitgeschichte I.

[2] Auch wer die Tang-Theorie nicht für richtig hält, wird an dieser Stelle die Steinkohle behandeln. Zur Veranschaulichung empfiehlt sich alsdann für Altenburg der *grosse Teich mit seinem Inselwäldchen.*

[3] Analytisches Material: Die Korallenbuden auf dem Altenburger Jahrmarkte.

[4] *Hausrath,* Neutestamentliche Zeitgeschichte I, S. 346.

[5] Aus der Naturbeschreibung könnte auch noch die *Tabakspflanze* und die *Kartoffel* auftreten. In Rücksicht aber auf den ausserdem zu bewäl-

b) *Physik.*[1] Kolumbus bedient sich zur Orientierung auf dem Meere des *Kompasses.* Derselbe wird beschrieben.

Eine Nähnadel wird magnetisch gemacht und in eine freischwebende Lage gebracht, worauf sie gleich der Nadel des Kompasses nach Norden zeigt. Letzterer Umstand im Verein mit der Thatsache, dass die Magnetnadel auf der ersten Reise des Kolumbus in auffälliger Weise nach Westen abwich, drängt zur Besprechung *des Erdmagnetismus.* Es wird also an dieser Stelle der *Magnetismus* ausgiebig zur Behandlung kommen müssen. (Elektromagnetismus?)

Die Erzählung von den Schätzen des Meeres regt die Frage an, wie sie ans Tageslicht geholt werden. Es kommen zur Behandlung:

*Taucherversuche* und *Taucherapparate,* besonders die *Taucherglocke, das Schwimmen.*

c) *Chemie.*

Falls das *Gold* besprochen wird, darf der Hinweis auf den Unterschied zwischen edlen und unedlen Metallen nicht fehlen. Das führt besonders auf die

*Oxydierung von Eisen und Kupfer.*

Das Atmen in der Taucherglocke und die Notwendigkeit der Zufuhr frischer Luft weist auf *verschiedene Bestandteile der Luft* hin (Sauerstoff!)[2]

---

tigenden Stoff schiebt man besser die Behandlung jener Pflanzen auf bis dahin, wo ihre *Einführung in Deutschland* zur Sprache kommt (Friedr. Wilh. der grosse Kurfürst und Friedr. der Grosse.)

[1] Es wird dem Leser aufgefallen sein, dass die Stoffe aus den einzelnen naturkundlichen Disziplinen hinsichtlich ihrer *Menge* sehr verschieden sind, so dass z. B. das physikalische Pensum schon erledigt sein könnte, während die Naturbeschreibung noch vollauf zu thun hätte. Was soll nun der Unterricht in der Physik während dieser Zeit anfangen? Wo bleibt da das gleichmässige Fortschreiten der einzelnen Fächer, wie es doch von der Konzentration verlangt wird? Diese Fragen erledigen sich dadurch, dass auf dem Stundenplane nur ein Fach auftritt: *Naturkunde.* In den betreffenden Stunden wird das behandelt, was man braucht, sei es nun etwas aus der Naturbeschreibung oder der Physik oder der Chemie. Dieses Verfahren ist aber nun nicht etwa der Zillerschen Konzentration zu Liebe erfunden worden, sondern es beruht auf der Thatsache, dass Faktoren, welche man in der Wissenschaft verschiedenen naturkundlichen Gebieten zuweisen muss, in Wirklichkeit ineinandergreifen, so dass sie bei individuellen Betrachtungen gleichmässig Berücksichtigung erfahren müssen. Hat man nun auf diesem Wege eine Menge naturkundlichen Materials verarbeitet, so wird dies von Zeit zu Zeit unter Gesichtspunkten wie Naturbeschreibung, Physik und Chemie zusammengestellt, und so wird denn in das ursprünglich in seinen *natürlichen* Zusammenhängen auftretende Material mit der Zeit fachwissenschaftliche Ordnung gebracht. Die systematische Anordnung erscheint also als der Abschluss des naturkundlichen Unterrichtes.

[2] Es wird dem Leser jedenfalls noch mancherlei einfallen, was aus dem naturkundlichem Gebiete an dieser Stelle hätte behandelt werden können. Hier bleibt zu bedenken, dass ja die Geschichte der Entdeckungsreisen noch nicht abgeschlossen ist, so dass jene Stoffe reichlich Raum haben.

## V. Rechnen.

Die Aufgabe des Rechenunterrichts auf dieser Stufe ist Einführung in die *Bruchrechnung.*

Die Entstehung des Bruches wird *gezeigt bei der Herstellung einer Windrose.* Die Linie von Norden nach Süden teilt den Kreis in *Halbe.* Dazu kommt die Linie von Osten nach Westen, und es ergeben sich *Viertel.* Durch nochmalige Teilung entstehen *Achtel,* im weiteren *Verlaufe Sechszehntel* und endlich *Zweiunddreissigstel,* womit die gebräuchliche Einteilung der Windrose abschliesst. Die Begriffe „Stammbruch“ und „abgeleiteter Bruch“, „Aufheben“ und „Erweitern“ lassen sich so auf ganz anschaulichem Wege entwickeln.

Was die beiden letzteren Operationen anlangt, so empfiehlt sich bei denselben noch besonders die Verwendung der *Gradeinteilung des Kreises* (vgl. Geometrie).

Als weitere Aufgabe schliesst sich an: Teilung eines kreisförmigen Rasenplatzes oder Gartenbeetes.

Die Dezimalbrüche werden angesehen als Ergänzung der ganzen Zahl (über die Einer hinaus rückwärts). Sie können aber auch im Anschluss an die gewöhnlichen Brüche behandelt werden.

*Rechenstoff* für die gewöhnliche Bruchrechnung bietet die Legierung des Goldes (vgl. Naturkunde). Ferner lässt sich z. B. ausrechnen, welchen Bruchteil von dem Ganzen der Bevölkerung auf Cuba a) Weisse, b) Farbige, c) Asiaten, d) Neger ausmachen. Bei der Rechnung mit Dezimalbrüchen müssen die jedesmaligen Prozentsätze gesucht werden. Weiterhin lassen sich sowohl in gewöhnlichen als auch in Dezimalbrüchen Berechnungen anstellen über Einnahme, Ausgaben, Schulden, Einfuhr und Ausfuhr der westindischen Inseln, ferner über die gegenseitigen Einwohner- und Grössenverhältnisse jener Inseln, über das Verhältnis der Tabaksproduktion von Cuba und Deutschland, über *Brief- und Depeschenverkehr* mit Westindien und den verschiedenen Städten Nordamerikas[1] u. s. w. Es lässt sich nicht leugnen, dass es noch einer sorgfältigen Sammlung statistischen Materials bedarf, wenn der Rechenunterricht aus dem Sachunterrichte Nahrung ziehen soll. Doch bieten schon jetzt für unsern Zweck das Notwendigste grössere Handbücher der Geographie, z. B. diejenigen von *Daniel* und *Guthe*; ferner auch das Lexikon. Für Aufgaben aus dem praktischen Leben giebt jede Zeitungsnummer in geschäftlichen Anzeigen Stoff, ausserdem aber ganz besonders das Rechenwerk von *Hartmann* und *Ruhsam* (Rechenbuch für Stadt- und Landschulen. Verlag der Kesselringschen Hofbuchhandlung in Hildburghausen). Das *fünfte* Heft enthält die Einführung in die Bruchrechnung

---

[1] Die nötigen Zahlen sind den *Tarifen* zu entnehmen, welche man auf jeder Postanstalt einsehen kann.

Die nun noch folgenden Lehrfächer liegen nicht in meiner Hand, und was hier mitgeteilt wird, ist noch nicht von mir erprobt worden, was ich ausdrücklich hervorheben möchte.

## VI. Raumlehre.

An die Betrachtung der Windrose schliesst sich diejenige des *Kreises.*[1] Die Linien, welche die Himmelsrichtung bezeichnen, bilden die Radien bezw. Durchmesser. Die Abweichung der Magnetnadel führt auf die *Gradeinteilung* des Kreises, diese auf das *Messen der Winkel nach Graden.* Es folgt dann die Besprechung von Ellipse und Oval und deren Vergleichung mit dem Kreise. Später kann dann auch die Berechnung des Kreises auftreten, und zwar im Anschluss an eine konkrete Aufgabe, z. B. die Berechnung eines kreisförmigen Rasenplatzes.

## VII. Zeichnen.

Es werden Figuren (Ornamente) gezeichnet, die aus *Kreisen, Ellipsen, Ovalen* oder deren Teilen bestehen. Solche finden sich in jedem grösseren Zeichenwerke.

Ob die Formen von Seetieren (Muscheln, Seesterne, Quallen) oder tropischen Pflanzen sich zum Zeichenstoffe auf dieser Stufe eignen, muss einer besonderen Musterung vorbehalten bleiben. Ebenso wäre noch zu untersuchen, ob aus dem Gebiete der Entwickelung der Kunst hier kein Nutzen zu ziehen wäre.

## VIII. Gesang.

Der Stoff für den Gesangunterricht ist ausserordentlich reichhaltig. Zunächst werden religiöse Lieder eingeübt bzw. wiederholt, welche sich dem Leben Jesu anschliessen. Sodann fehlt es aber auch im Leben des Kolumbus nicht an Momenten, die in eine religiöse Stimmung versetzen, welche am besten in einem Liede ausklingt. Als Kolumbus abreist, verrichtet er zuvor eine Andacht. Dies erinnert an Paul Flemmings Reiselied: „In allen meinen Thaten". Als er landet, veranstaltet er einen Dankgottesdienst („Nun danket alle Gott"). Auf das ganze Leben des Kolumbus passt aber so recht das Lied: „Der beste Freund ist in dem Himmel".

Es wird ohne Zweifel Manchem etwas sonderbar vorkommen, dass im Anschluss an den profanen Stoff religiöse Lieder gesungen werden sollen. Man muss aber hier bedenken, dass dieser Anschluss kein unmittelbarer ist, sondern dass ähnliche Lebenslagen, wie wir sie bei Kolumbus finden, auch im *Lebenskreise* des Kindes aufgesucht werden, die nun in einem religiösen Liede ihren Ausdruck finden.

---

[1] Die Betrachtung des Kreises an dieser Stelle ist auch mit Rücksicht auf die später folgende astronomische Geographie geboten.

Es werden ferner einige Schifferlieder gesungen, z. B.: „Nach dem Sturme fahren wir sicher durch die Wellen“ oder: „Auf, Matrosen, die Anker gelichtet“. Sollten dem Verständnisse des Textes Schwierigkeiten begegnen, so würden jene Lieder nach der textlichen Seite in der deutschen Stunde zur Behandlung gelangen.

### IX. Französisch.

Gelesen wird „Atala“ von Chateaubriand oder ein Auszug aus Paul et Virginie von Bernhardin de St. Pierre. Vergl. mein Lesebuch zur Geschichte der Entdeckungsreisen. Altenburg, Pierer 1888. — Die Grammatik schliesst sich der Lektüre an.

## Das Reformationszeitalter.[1]

### I. Gesinnungsstoff.

Der Konzentrationsstoff besteht auch hier aus zwei parallelen Reihen, einer religiösen und einer profangeschichtlichen. Die religiöse Seite des Unterrichts hat zum Gegenstande den Abschluss der *Geschichte Jesu* (siehe vorige Arbeit) und den *Anfang der Apostelgeschichte.* Daneben tritt dann die Geschichte des Erneuerers der christlichen Religion und die Erzählung von den Kämpfen um die Erhaltung und Ausbreitung der *Reformation.* Die vielfachen Beziehungspunkte, welche sich zwischen diesen beiden Stoffreihen vorfinden, liegen zu sehr auf der Hand, als dass sie im einzelnen angegeben werden müssten. Hier wie dort wird die Reinheit der Gesinnung betont, hier wie dort heisst es: Dein Glaube hat dir geholfen; das Wort Petri Apostelgeschichte 4,20 entspricht genau demjenigen Luthers auf dem Reichstage zu Worms.

Das systematische Material (Sprüche, Liederverse, Katechismussätze) zur Geschichte des Lebens Jesu findet sich in reicher Fülle bei *Rein,* Das siebente Schuljahr; *Staude,* Präparationen (zweiter Teil) und *Thrändorf,* Das Leben Jesu nach Matthäus (Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd. XVII, XVIII u. XIX); dasjenige zur Apostelgeschichte bei *Thrändorf* (Jahrbuch XII. u. XIII).

Zum Leben Jesu werden (nach *Ziller,* Materialien S. 20) die messianischen Weissagungen herangezogen, und zwar diejenigen, welche auswendig zu lernen sind, nach der Lutherschen Übersetzung (siehe Deutsch).

Dem profangeschichtlichen Unterrichte dient als Grundlage Julius *Disselhoff,* Jubelbüchlein zu Dr. Martin Luthers vierhundertjährigem Geburtstage. Verlag der Diakonissenanstalt zu Kaiserswerth, 120 S., Preis

---

[1] Die neunklassige höhere Mädchenschule wird den hier angegebenen Stoff am zweckmässigsten im 7. Schuljahr behandeln, während die achtklassige Volksschule ihn entsprechend ermässigen und ins 6. Schuljahr verlegen muss.

30 Pfg. Für die Volksschule wird das Büchlein wohl zu viel Stoff enthalten; manches wird überschlagen oder der Privatlektüre überlassen werden müssen. Im Ganzen aber ist die Schrift besonders auch wegen der einfachen, markigen, stellenweise echt volkstümlichen Erzählweise recht brauchbar. Viele einzelne Abschnitte können als Einheiten durchgearbeitet, andere dagegen müssen erst zu Einheiten zusammengezogen werden. Die Überschriften geben oft gute Fingerzeige hinsichtlich des systematischen Materiales.

Nach *Ziller*, Materialien S. 83 ist aus der Reformationsgeschichte eine *pädagogische Symbolik* abzuleiten. Wir verstehen dies so, dass die Kinder mit den wichtigsten Unterscheidungslehren der katholischen und evangelischen Kirche sollen vertraut gemacht werden. Es ist also zu berücksichtigen:

1) Die Lehre von der Quelle religiöser Erkenntnis.
2) Die Heiligenverehrung.
(3) Die Lehre von der Natur des Menschen.)
4) Die Lehre von der Rechtfertigung.
5) Die Lehre von den Sakramenten
6) Die Lehre von der Kirche.

Die einzelnen Unterscheidungslehren werden bei geeigneten Stellen des Disselhoffschen Büchleins besprochen und später auch inhaltlich in Kürze zusammengestellt (etwa nach *Holzweissig*, Grundriss der Kirchengeschichte S. 35 u. 36).

Ausser der Reformationsgeschichte sind zunächst noch die wichtigsten Erfindungen (*Buchdruckerkunst, Pulver*) zu besprechen. *Ziller* (Materialien S. 84) will von der Reformationsgeschichte aus auf dieselben, wie auch auf die Entdeckungsreisen, *zurückgreifen* im Anschluss an die Frage: Wie ist es zu einem solchen Aufschwung des deutschen Geisteslebens gekommen? Wir halten es jedoch für zu schwierig, die Kinder dieser Stufe mit jener Frage fruchtbringend zu beschäftigen. Zudem ist auch noch aus anderen Gründen (*Rein*, das siebente Schuljahr S. 25) die Geschichte der Entdeckungsreisen der Reformationsgeschichte voraufzustellen. Die Erfindung der *Buchdruckerkunst* wird am besten in der Reformationsgeschichte da eingeschoben, wo von der schnellen Verbreitung der Lutherschen Thesen die Rede ist, und zwar im Anschluss an die Frage: *Wie war eine so schnelle Verbreitung möglich?* Damit der Gang der Erzählung nicht zu lange unterbrochen wird, ist das Technische der Buchdruckerei im naturkundlichen Unterrichte zu erledigen.

Die Erfindung des Schiesspulvers wird am geeignetsten unmittelbar vor dem dreissigjährigen Kriege besprochen, weil die gesamte Art der Kriegführung hier gegen früher verändert erscheint. Alte und neue Zeit berühren sich in den Waffenfesten der Bürger (den Schützenfesten), wo Bogen und Feuerrohre nebeneinander im Gebrauch waren (*Gustav Freytag*, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Reformationszeitalter S. 289—343).

Um den Stand der Kultur im Reformationszeitalter kennen zu lernen

und das Elend, welches der dreissigjährige Krieg über Deutschland brachte, besser ermessen zu können, werden verwertet die Aufsätze von *Freytag* „Eine Bürgerfamilie“, „Aus einem Patrizierhause“, „Hans von Schweinichens Bericht über den Reichtum der Fugger“ (Reformationszeitalter S. 134 ff.). Für Mädchen: Mitteilung einiger Frauenbriefe (*Freytag*, ebendas. S. 238).

Die Behandlung der Geschichte des *dreissigjährigen* Krieges geht aus von „Wallensteins Lager“ (siehe *Deutsch*). Zur Vorbereitung für den Lehrer dient *Freytag*, Bilder (dreissigjähriger Krieg). Die „Leiden und Schicksale des Pfarrers Bötzinger“ sind nach den Formalstufen bearbeitet bei *Wohlrabe*, Einige Präparationen zu profangeschichtlichen Quellenstoffen (Gotha 1887) S. 18 ff. (von Wülknitz).[1] Ein Kulturbild jener Zeit giebt auch *Rockstroh*, Saalfelder Weihnachtsbüchlein 1886 (*Zustände Saalfelds während des dreissigjährigen Krieges*) 49 Seiten, (Wiedemannsche Hofbuchdruckerei zu Saalfeld).

## II. Deutsch.

Zu den Vorläufern der Reformation gehören zwei der bedeutendsten mittelalterlichen Dichter: *Walter von der Vogelweide* und *Wolfram von Eschenbach* (*Disselhoff*, Jubelbüchlein S. 8).

I. *Wolfram von Eschenbach.*

(1. *Die Artussage.*)

(2. *Die Gralsage.* Siehe Wilhelm *Scherer*, Gesch. der deutschen Litt. 1. Aufl. S. 176 ff.)

(3. *Der Parzival.* Da das Epos aus mancherlei Gründen nicht gelesen werden kann, so begnügt man sich mit der Erzählung des Inhaltes (etwa im Anschlusse an die klassische Darstellung bei *Vilmar*, Geschichte der deutschen Nationallitteratur 17. Aufl., S. 138—144) und dem Vorlesen einzelner Abschnitte nach der Übersetzung von San Marte (z. B. Parzival in der Wildnis, die Wunder des Gral. Die Stücke finden sich auch in Ditmars deutschem Lesebuche für höhere Mädchenschulen II). Der Grundgedanke des Parzival ist in Verbindung zu setzen mit Luthers Erklärung des dritten Artikels (Unzulänglichkeit eigner Vernunft und Kraft).[2]

II. *Walter von der Vogelweide.*[3]

1. Der Opferstock (richtet sich gegen den Ablasshandel).
2. Lande hab ich viel gesehen (Preis deutschen Wesens, besonders auch der Frauen).

---

[1] Die Schrift enthält vier Präparationen zur Geschichte der Reformation und des dreissigjährigen Krieges.

[2] Siehe *Meyer-Markau*, Der Parzival (Magdeburg, bei Heinrichshofen) wo auch auf die Berührungspunkte mit dem „Leben Jesu“ hingewiesen.

[3] Siehe das Gedicht „Vogelweid“ von Justinus Kerner bei Kluge, Auswahl d. Ged.)

3. **Ich sass auf einem Steine (Anknüpfung: Zu Rom, da hört ich lügen).**
4. **An Landgraf Herman (Lob der Freigebigkeit).**
5. **Frühlingslied (auf einer frühern Stufe gelernt, jetzt wiederholt).**

Auf Grund der angegebenen Gedichte, die den Schülern am besten in der freiern *Simrock*schen Übersetzung vorzulegen sind, wird die Frage beantwortet: Womit beschäftigte sich der Minnegesang? Das *höfische Leben* wird betrachtet im Anschluss an *Goethes* Gedicht „Der Sänger".

Die mittelalterliche Dichtung kommt nach vorwiegend litteraturgeschichtlichen Gesichtspunkten nochmals zur Besprechung, wenn in der Geschichte der Freiheitskriege von dem Erwachen deutschen Lebens die Rede ist („Steig' empor aus tiefen Schlüften, längst verschollnes altes Lied"[1]). Hier wird auch Einiges über die mittelhochdeutsche Sprache gesagt werden müssen. Es geschieht dies am besten im Anschluss an allemannische Gedichte Hebels, der seine beste Stellung auf dieser Stufe hat.

Zur Zeit der Reformation entsteht der *Meistergesang*. Es kommt zur Behandlung das *Lied von der Wittenbergischen Nachtigall* (in gekürzter Gestalt bei Rein, Pickel, Scheller, Auswahl deutscher Gedichte S. 76) und *Grabschrift Martin Luthers* (abgedruckt bei *Schilling*, Quellenbuch S. 69). Im Anschluss an den dreissigjährigen Krieg „St. Peter und die Landsknechte" (in Ditmars Lesebuch II). Das auf einer früheren Stufe gelernte Gedicht „*Schlaraffenland*" wird wiederholt. Es folgt sodann die Charakteristik des Meistergesanges. Lesen: „Die Meistersinger" von *Hagen* (auch im Lesebuche von Kehr u. Kriebitzsch III, 73).

Zur Zeit der Reformation blüht das *Volkslied*. Betrachtung der Umstände, die dem Entstehen des Volksliedes günstig waren.

1) *Abschiedslieder:*

Ach Gott, wie weh thut scheiden; Innsbruck, ich muss dich lassen (beide um 1600 entstanden). Morgen muss ich fort von hier (um 1800 entstanden, kann aber doch hier herangezogen werden).

2) *Historische Volkslieder:*

Lied auf den Altenburger Prinzenraub (bei *Herder*, Stimmen der Völker, *v. Liliencron,* Die historischen Volkslieder der Deutschen und bei Kehr u. Kriebitzsch, Lesebuch IV(. Das Ende Franzens von Sickingen (*Vilmar*, Handbüchlein für Freunde des deutschen Volksliedes S. 135); Ein schönes Lied der schwedischen Soldaten (*Vilmar,* ebendas. S. 87); Der alte Landsknecht in seiner Heimat (*Vilmar,* a. a. O. S. 84); Wallenstein vor Stralsund (Schilling, Quellenbuch 118).

---

[1] Auch die *Nibelungen* werden hier wieder erwähnt, nachdem das Kind schon im 3. Schuljahre mit dem Inhalte derselben vertraut gemacht worden. Desgleichen die *Volksmärchen*.

3) *Lieder der Geselligkeit.*

Herzlich thut mich erfreuen u. s. w.

Aus dem angegebenen Materiale ist der Charakter des Volksliedes zu entwickeln. In litteraturgeschichtlicher Hinsicht sind zu erwähnen die „Stimmen der Völker“ und „Des Knaben Wunderhorn“.

Mit Beginn des dreissigjährigen Krieges ist die Blütezeit des Volksliedes vorbei. Meistens finden wir in dieser Zeit Kriegslieder, welche die grosse Verwilderung wiederspiegeln. Doch *die Not lehrt beten.* Es blüht das *deutsche Kirchenlied.* Wiederholung des Liedes „Nun danket alle Gott“, das zu Ende des dreissigjährigen Krieges gedichtet wurde, desgl. von Paul Gerhardts Liede: Nun lasst uns gehn und treten u. s. w. (durch so viel Angst und Plagen etc.). Die meisten Lieder unseres Schulgesangbuches stammen aus jener Periode. Es wird dann zurückgegangen auf die Kirchenlieddichtung zur Zeit Luthers (Disselhoff, Jubelbüchlein S. 73 ff.). Zustand des Kirchengesanges vor der Reformation; die Anfänge des deutschen Kirchenliedes (Lesen: Luther, Vorrede auf alle guten Gesangbücher; *Ditmars* Lesebuch II, 188). Neben den bekannten Liedern, welche im Gesangbuche stehen, sind auch weniger bekannte den Kindern mitzuteilen, und zwar hat man die reichste Auswahl zu diesem Zwecke bei *Wackernagel,* das deutsche Kirchenlied Bd. II u. III. Wir verzeichnen hier einige Lieder: Maria unter dem Kreuze stund (II, 975); Es ist ein Reis entsprungen aus einer Wurzel zart (II, 927); Ein neu Lied auf jetzige Kriegsläufte (III, 992); Der Kurfürstin zu Sachsen Lied (III, 101); Von des Kurfürsten Gefängnis (III, 1012). Aus der *Rein*schen Gedichtsammlung erwähnen wir *Paul Gerhardt,* Gottlob nun ist erschollen (S. 91) und *Gryphius,* Thränen des Vaterlandes (S. 90).

Im Anschluss an Luthers Bibelübersetzung wird besprochen:

1) *Luthers Bedeutung für die deutsche Sprache.* (Beispiele davon, wie Luthers Sprache gelautet hat.) *Hagenbach,* Luthers Bibelübersetzung (auch in *Kehr u. Kriebitzch,* Leseb. III, 162).

2) *Der Charakter der biblischen Poesie.* Beim *Parallelismus der Glieder* ist der zweite Teil des Verses nach *Herder* zu erklären als „Echo, zurücktönendes jugendliches Freudengeschrei“ (Briefe über das Studium der Theologie. Karlsruhe 1828, S 125). Oder: „Es ist, als ob ein Vater zu seinem Sohne spräche und die Mutter es wiederholte; die Rede wird dadurch so wahr, so herzlich und vertraulich (Vom Geiste der hebräischen Poesie I, 23). Proben biblischer Poesie in anderer (d. h. nichtlutherischer) Übersetzung finden sich u. a. in der *Hempel*schen Ausgabe von Herders Werken und in *Köstlin,* Jesaia und Jeremia. Berlin 1879. (*Siehe Gesinnungsstoff.*)

Im Anschluss an den dreissigjährigen Krieg ist „Wallensteins Lager“ zu lesen nach der Ausgabe von *Hentschel* und *Linke* (Leipzig, Peters); in der Volksschule genügen die von *Ziller,* Materialien S. 87 bezeichneten Abschnitte: 1) Die Szene mit der Marketenderin bis zur Erzählung von ihrem Manne excl. 2) Die Erzählung des ersten Jägers

nebst den Zwischenreden mit Auslassung von zwei Zeilen. 3) Die Kapuzinerpredigt. 4) Ein Teil der letzten Szene. In Knabenschulen wird man auch einiges aus dem *Simplizissimus* vorlesen können (z. B. Simplizii Residenz wird erobert (S. 13 der Reclamschen Ausgabe), Eine seltsame Komödie von fünf Bauern (S. 138), vom Spielen mit Würfeln (S. 138). Die betreffenden Abschnitte können zweckmässig in „Wallensteins Lager“ an geeigneten Stellen eingeschoben werden. Auswendig zu lernen ist aus dem Simplizissimus das Lied: Komm, Trost der Nacht, o Nachtigall (S. 20). Ferner schliesst sich der Geschichte des 30jährigen Krieges noch an „Ein schönes Lied von der Stadt Magdeburg“ (Rein, Ausgewählte Gedichte S. 87).

Endlich ist zu erwähnen die Königsberger Dichterschule (*Simon Dach*, Ännchen von Tharau; Ein getreues Herze wissen).

*Aufsatzstoffe:*

1) Die Gralsage.
2) Die Sage von Parzival.
3) Luthers Jugend.
4) Luther auf der Wartburg.
5) Luthers Verdienste um das deutsche Volk.
6) Wie die Volkslieder entstanden sind.
7) Der Meistergesang.
8) Soldatenleben im dreissigjährigen Kriege (nach Wallensteins Lager).

Weitere Themata (auch aus dem Gebiete der Naturkunde und der Geographie) zu finden, wird nicht schwer fallen (Siehe *Rein*, das siebente Schuljahr S. 145, wo auch das auf dieser Stufe zu erarbeitende *grammatische Material* angegeben ist).

## III. Geographie.

Der Reformationsgeschichte geht parallel die *astronomische Geographie*, *Kopernikus* (1473—1545), *Galilei* (1564—1642) und *Newton* (1653—1727) sind die Reformatoren der astronomischen Wissenschaft und haben nicht bloss Bedeutung für die Geschichte der Astronomie, sondern auch für die Geschichte der gesamten neuen Bildung und Denkart (Siehe *Hettner*, Litteraturgesch. des 18. Jahrh. I, 17). Gleich den kirchlichen Reformatoren wurden auch die Vertreter der neuen Weltansicht verfolgt, leider nicht bloss von katholischer Seite (*Melanchthon*). So finden sich hier sogar unerwünschte Beziehungspunkte zwischen dem Konzentrationsstoffe und der Geographie. Aber noch von einer andern Seite wird die astronomische Geographie an dieser Stelle gestützt, nämlich von der Geschichte der Entdeckungsreisen, die voraufgegangen ist. Damals mussten zunächst die neuentdeckten Länder behandelt werden; jetzt folgt die astronomische Geographie, zu deren Behandlung die Fahrten des Kolumbus drängen.

Der Stoff gliedert sich in zehn Einheiten: 1) Kugelgestalt der Erde. 2) Grösse der Erde. 3) Bewegung der Erde um ihre Axe. 4) Geographische Länge und Breite. 5) Erdglobus mit Gradnetz. 6) Die Planiglobien. 7) Die Erde bewegt sich um die Sonne. 8 u. 9) Sonnen- und Mondfinsternisse; Entfernung und wahre Grösse von Sonne und Mond. 10) Der Kalender. (Nach *Rein*, *Pickel*, *Scheller*, das siebente Schuljahr S. 73 ff., wo auch die Fingerzeige für die methodische Durcharbeitung gegeben sind.)

Als Hilfsmittel für den Lehrer empfehlen sich besonders *Heckenhayn*, Astronomische Geographie (Dresden, Verlag von Bleyl & Kämmerer, Preis M. 2,50) und *Wetzel*, Kleines Handbuch der astronomischen Geographie (Berlin, bei Adolf Stubenrauch; Preis M. 1,20).

*Ziller* (Materialien S. 170) verlangt zur Reformationsgeschichte als besondere Einheit: *Die Orte, an denen Luther wirkte.* Damit wäre zweckmässig in Verbindung zu setzen die Frage: „*Wie zur Zeit der Reformation eine deutsche Stadt ausgesehen hat.*" (Nach Gustav *Freytag*, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Aus dem Jahrhundert des grossen Krieges, Kap. 1; auch in Kehr und Kriebitzsch, Lesebuch III, 104 ff.). Siehe *Naturkunde.*

Weitere geographische Einheiten sind (im dreissigjährigen Kriege):

Das Land, in dem der dreissigjährige Krieg begann: *Böhmen* und *Mähren.*

Das Land, aus dem den Protestanten zuerst Hilfe kam: *Dänemark.*

Das Land, aus dem der Retter der Reformation kam: *Schweden* und *Norwegen.*

Die *Nordpolfahrten* (als Vervollständigung der Entdeckungsreisen in geographischer Hinsicht).

## IV. Naturkunde.

a) *Zur astronomischen Geographie.*

1. Die *Anziehungskraft der Erde.*
2. Erklärung der *Erdbahn* (Zentripetal- und Zentrifugalkraft).
3. Woher weiss man, dass die Erde an den Polen abgeplattet ist? (Das *Pendel.*)
4. Die *Uhren* (im Anschlusse an Zeitverhältnisse und Gradmessung).
5. Die Atmosphäre und das *Barometer* als Höhen- und Feuchtigkeitsmesser (*Quecksilber*).
6. Die *wässerigen Lufterscheinungen* (Die drei Aggregatszustände. Als besondere Einheit kann die *Elektrizität* behandelt werden).
7. Wie erhalten wir Kunde von der Beschaffenheit der Sonne? (*Zerlegung des Lichtes; der Regenbogen.*)
8. *Licht und Wärme* (im Anschluss an die Frage: Wie kommt es, dass in den oberen Luftschichten stets Kälte herrscht trotz des Sonnenscheins?). Das *Thermometer.*
9. Das *Brennglas.*

b) *Zu den Erfindungen.*

10. Das *Pulver* und seine *Bestandteile* (*Expansion der Gase; der Sauerstoff* und das *Verbrennen*),

c) *Zur physischen Geographie.*

11. *Das Wichtigste aus der Geschichte der Erde* (im Anschluss an die heissen Quellen Böhmens und Islands).

12. Der wichtigste Industriezweig des Böhmer Waldes (*Das Glas und seine Bereitung*).

13. *Nordische Fauna und Flora* (im Anschluss an Skandinavien und das nördl. Eismeer).

d) *Zur Kulturgeschichte.*

14. *Wasserleitung.*
15. Die *Feuerspritze.*
(Siehe Geographie: „Wie es zur Zeit der Reformation in einer deutschen Stadt ausgesehen hat“.)

Um etwaigen Missverständnissen zu begegnen, bemerken wir, dass die einzelnen Nummern der vorstehenden Zusammenstellung durchaus nicht immer als *Einheiten* anzusehen sind. Viele derselben lösen sich bei schärferer Musterung in eine Gruppe von Einheiten auf. Dazu wolle man nicht übersehen, dass auch mehrere der Einzelnummern miteinander in Verbindung stehen. Es ist also nicht bloss das Augenmerk auf den Querschnitt, sondern auch auf den Längsschnitt des Lehrplans gerichtet, d. h ausser dem richtigen *Nebeneinander* der einzelnen Fächer ist auch dem richtigen *Nacheinander* innerhalb des Faches Rechnung getragen, so dass sich der naturkundliche Unterricht keineswegs in eine Hand voll zusammenhangsloser Notizen auflöst. Die genaue Gliederung in Einheiten glaubten wir unterlassen zu sollen, da der naturkundliche Unterricht nicht in unserer Hand liegt. Es kam uns nur darauf an, die Reichhaltigkeit des naturkundlichen Stoffes aufzuzeigen und für die Auswahl Hinweise zu geben.

## V. Singen.

Es werden gesungen:

1. Choräle und andere Lieder im Anschluss an Feste und Jahreszeiten.
2. Choräle im Anschluss an den Gesinnungsunterricht.
3. *Lieder im Anschluss an den deutschen Unterricht:*

a) Morgen muss ich fort von hier (Volkslied).
b) Komm, Trost der Nacht, o Nachtigall (aus dem Simplizissimus).
c) Ännchen von Tharau (von Simon Dach).
d) Ein getreues Herze wissen (von demselben).
e) Das Reiterlied aus „Wallensteins Lager“ (gekürzt).

Eine dankbare Arbeit würde es sein, aus den *alten Volksliedern* für den Gesang eine Auswahl zu treffen, in der auch die ursprünglichen Melodieen enthalten wären. Nach dieser Richtung befriedigt keines der bis jetzt vorhandenen Liederbücher. Desgleichen wäre es wünschens-

wert, wenn den Schülern einige *Choralmelodieen in ursprünglicher Gestalt* zugänglich gemacht würden, um auch auf diesem Wege das Interesse für Kirchengesang zu wecken und zu pflegen. Vielleicht kann hier das Werk von *Johannes Zahn:* Die Melodieen der deutschen evangelischen Kirchenlieder aus den Quellen geschöpft und mitgeteilt (Gütersloh, bei Bertelsmann) gute Dienste leisten.

## VI. Rechnen.

Für die achtklassige Volksschule bilden auf dieser Stufe Multiplikation und Division mit Brüchen sowie deren Verbindung (Anfänge der Regeldetri) den Gegenstand des Rechenunterrichtes. Der Rechenstoff ist teils dem *Sachunterricht*, teils dem „*bürgerlichen Leben*" zu entnehmen. Hinsichtlich des ersteren Falles geben wir einige Beispiele:

a) *Zur astronomischen Geographie.*

Es soll ausgerechnet werden, wie viel Uhr es in Köln ist, wenn es auf dem Nicolaiturm in Altenburg morgens 7 Uhr schlägt.

Altenburg liegt $10^0$ östlich von Paris ($30^0$ östlich von Ferro), Köln liegt $4^1/_2{}^0$ östlich von Paris ($24^1/_2{}^0$ östlich von Ferro). Der Gradunterschied beträgt also $5^1/_2$ (Wiederholung aus der Subtraktion). Auf je einen Grad kommen 4 Minuten Zeitunterschied; also schlägt es in Köln $5^1/_2 \times 4 = 22$ Minuten später 7 Uhr als bei uns.

Umgekehrt können aus den Zeitunterschieden die Gradunterschiede berechnet werden. (Auf den grösseren Bahnstationen westlich und östlich von Berlin ist der Zeitunterschied zwischen jenen Stationen und der Reichshauptstadt stets angegeben.)

Aus dem *Erddurchmesser* bestimmt man durch Multiplikation den Umfang, aus dem Umfang durch Division den Durchmesser. (Man denke überhaupt an die Berechnung der *Kugel.*)

b) *Zur Naturkunde.*

Aus den Unterschieden der *Barometerstände* bei Höhenmessungen ist die Höhe gewisser Punkte zu bestimmen, umgekehrt aus der Höhe der Barometerstand.

Durch Addition und Division wird der durchschnittliche *Thermometerstand* für einen bestimmten Tag, oder, wie es in der Witterungskunde gebräuchlich ist, für eine bestimmte Woche ausgerechnet.[1] *Verwandlung der Thermometerskalen.*

c) *Zur Geschichte.*

Im dreissigjährigen Kriege war der Kaiser oft nicht imstande, den Soldaten den Sold auszahlen zu lassen. Es soll ausgerechnet werden, wie viel dem Kaiser ein *Fähnlein* Soldaten gekostet hat.

300 Gulden hatten damals so viel Wert, wie 666 Thaler in der Gegenwart; 1 Gulden ist also gleich 2,22 Thaler = 6,66 Mark nach

[1] *H. J. Klein*, Allgemeine Witterungskunde S. 16 ff.

jetzigem Geld- und Getreidewert. An der Spitze des Fähnleins marschierten 15 *Musketiere*, von denen jeder monatlich 10 Gulden erhielt. Zusammen erhalten sie also monatlich 150 Gulden, jährlich mithin 12 × 150 = 1800 Gulden = 1800 × 6,66 Mark unseres Geldes. Der *Hauptmann* erhielt monatlich 40 Gulden, jährlich also 12 × 40 = 480 Gulden = 480 × 6,66 Mark. Der *Lieutenant* erhielt 20 Gulden, der *Fähnrich* ebenfalls 20, der *Feldwebel* 12, der *Kaplan* 8 Gulden monatlich. Ausserdem zählte das Fähnlein 300 *Gemeine*, von denen jeder monatlich 4 Gulden (= ein Sold) erhielt. (Nach *Gustav Freytag*, Bilder aus der deutschen Vergangenheit III, 319 und *Scherr*, Kulturgeschichte II, 307.)

Der schwedische Graf *Königsmark* war, als er nach Deutschland kam, blutarm, hat aber so viel geraubt, dass er seiner Familie eine jährliche Rente von 335000 Thalern nach jetzigem Geldwerte hinterliess. Angenommen, das Geld sei zu $3^1/_2$ oder $3^3/_4$% verzinst gewesen; wie viel hätte er alsdann aus Deutschland mitgebracht? (Die Zahlen finden sich bei *Gustav Freytag*, Bilder IV, 99.)

Im Jahre 1644 hielten sich die Schweden in der Nähe von Altenburg auf. Die Stadt musste ihnen 300600 Pfund Brot und 400 Viertel Bier liefern. Welchen Wert würde diese Lieferung heute haben? (*Beust*, Jahrbücher des Fürstentums Altenburg. Erfurt 1800. Bd. III, 11.)

Diese Beispiele mögen vorläufig genügen. Ein umfängliches Zahlenmaterial, das wir aus kulturgeschichtlichen Schriften gesammelt haben, gedenken wir anderswo mitzuteilen und damit noch genauer zu zeigen, dass der Anschluss des Rechnens an den Sachunterricht durchaus keine Spielerei ist, wenn die Aufgaben richtig gewählt werden.

### VII. Zeichnen.

Auf der vorigen Stufe wurde im Anschluss an die Geometrie die Kreislinie, sowie auch diejenigen Linien gezeichnet, welche mittelst des Kreises konstruiert werden. Ferner wurden diese Linien in mannigfaltigen Kombinationen angewandt. Jetzt tritt die Kreislinie in Verbindung mit der Geraden auf, und zwar im Anschluss an das zur Zeit der Reformation blühende Kunsthandwerk. Hier bedarf es natürlich einer sorgfältigen Auswahl des Materials.

---

## b. Unterrichtsbeispiele.

### I. Jakobs Traum.

(Aus *R. Staude*, Präparationen zu den biblischen Geschichten.)

*Ziel:* Wir wollen heute sehen, was Jakob auf seiner Reise erlebt hat.

### *1. Vorbereitung.*

Was Jakob unterwegs mit den Augen sah und mit den Ohren hörte, könnt ihr nicht wissen, aber ihr könnt leicht erraten, was er in seinem Herzen erlebte. Darin waren gar mancherlei Gedanken.

Vielleicht dachte er an den Mann, der zuletzt diese Reise gemacht — an Elieser — und der ihm gewiss oft davon erzählt hatte. Da dachte er auch wohl daran, wer von ihnen die bessere Reise hatte. Wer wohl? Weist das nach: Er mit 10 Kamelen — ich zu Fuss, er reichlich mit Speise und Trank — ich mit Wasserkrug und Brotbeutel, — er mit Begleitern — ich allein mit Stab, er mit viel Silber und Gold — ich arm wie ein Bettler, der mit ehrenvollem Auftrag — ich in schimpflicher Flucht, er mit fröhlicher Hoffnung auf Rückkehr zur Heimat — ich vielleicht auf Nimmerwiedersehen. (Die Mittellosigkeit des Flüchtlings ist aus der nötigen Eile und Heimlichkeit zu schliessen.)

An was wird er noch weiter gedacht haben auf seinem einsamen Pfade (Zeit dazu gab's genug)? An zu Hause (Vater, Mutter, Bruder, Knechte, Herden u. s. w.; Ausführung der damit verknüpften Gefühle).

Wie war es sonst, wie jetzt?

Sonst ein Herr über viele Knechte, über Kamele, Speise, Gold — jetzt wie ein elender Knecht, allein, zu Fuss, auf einem 100 Meilen langen Wege durch Sandwüsten, mit einem Brotbeutel (Ölkrug) und einem Wanderstabe, sonst reich — jetzt arm, sonst bequemes Leben bei den Zelten — jetzt mühselige Wanderung in Tagesglut und Nachtkälte, sonst weiches, warmes Ruhebett — jetzt der Erdboden, sonst sicher in dem Zelt — jetzt in hundert Gefahren vor wilden Tieren und Räubern, vor Hunger und Durst, vor Sandstürmen, sonst unter vielen bekannten Menschen, die ihn liebten und ehrten — jetzt allein in der weiten Welt, gehasst und verfolgt von dem Bruder und verachtet von vielen, die ihn einst ehrten. . . .

Aber er dachte noch mehr. Seit wann ist denn das alles anders geworden? Wer ist denn schuld daran, dass es mir jetzt nicht mehr so wohl geht wie sonst? (Etwaige verfehlte Antworten, z. B. Esau oder Rebekka, sind leicht auf das Richtige zu lenken.) Ich bin daran schuld, meine Lüge, mein Betrug, meine Habsucht. Alles wollte ich haben — Erstgeburt, Segen des Vaters, alles Gut und Gold — und gerade dadurch habe ich alles verloren; ich habe den Segen gestohlen, darum ist er nicht in Erfüllung gegangen, und den grossen Segen Gottes, den er meinem Vater und Grossvater gegeben, und den mir der gute Vater beim Abschied gewünscht, den bekomme ich nun erst recht nicht, denn wer lügt und betrügt, den hat Gott nicht mehr lieb, den verlässt er, den bestraft er, und heute fängt die Strafe an.

*Zusammenfassung.* Jakob erkannte: Alles, was dir lieb war, hast du verloren, und du bist selbst schuld daran; Gott hat dich verlassen, denn du hast ihn verlassen.

Wird das alles dem Jakob einerlei gewesen sein? Es that ihm gewiss leid, dass er selber sich sein Unglück bereitet und so schlecht gegen seinen Bruder und gegen Gott gehandelt hatte. Auf wen wird er da böse gewesen sein? (Auf Esau, Rebekka?) Auf sich selbst war er böse: sich selbst hat er getadelt und gescholten; er erkannte seine Schuld, darum bereute er auch, was er gethan.

Was wird er sich vorgenommen haben in seinem Herzen? Ich will so etwas Schändliches nicht wieder thun, ich will besser werden, ich will von nun an dir folgen, lieber Gott, nicht mir, verzeihe mir nur meine Sünde. Ob dem lieben Gott das recht war? Er freute sich gewiss darüber und dachte: Wenn du so denkst, so will ich dir auch wieder gut sein und dir helfen.

Wusste Jakob etwas von diesen Gedanken Gottes? Er wusste nur, dass er selbst ein grosser Sünder war, und dass ihn Gott jetzt für seine Sünde strafe mit grossem Unglück. Darum ging er traurig seinen Weg in der heissen Sonnenglut, und noch mehr als die Sonnenstrahlen stachen in seinem Herzen die Vorwürfe, die er sich selbst machte (Gewissensbisse). Viele Stunden wanderte er bis zum Abend, bis er todmüde war und nicht mehr weiter konnte.

(Er war noch nicht aus dem Lande Kanaan hinaus und noch nicht über den Jordan gekommen. Karte!) Wie war das Bett Jakobs? Die harte Erde war sein Lager, ein Stein sein Kopfkissen, der Himmel mit den Sternen sein Zelt. Da lag er nun auf dem harten Stein und dachte an alles, was ihr schon gesagt habt: an das, was er verloren, an die vielen Gefahren, an die mühselige Reise, an seine grosse Sünde und an Gottes Strafe. Er dachte wohl auch: Lieber möchte ich sterben als so elend leben, und seufzte wohl auch: Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen? Und wie antwortete sein Herz auf diese Frage? Weil du ihn verlassen hast.

Ob wohl wirklich der liebe Gott den armen Jakob ganz und gar verlassen hatte? Er wollte ihm gewiss wieder gut sein, aber Jakob wusste es nicht. Nun hört, was in der Nacht geschah.

### 2. *Darbietung.*

in zwei Stücken (1. Mose 28, 10—22). Wiedererzählung mit Erörterung des Nichtverstandenen. Disposition: Jakobs Traum (Reihe der göttlichen Verheissungen), Jakobs Gelübde. Zweite Totalauffassung.

Bei der Geschichte habe ich mich über mancherlei gewundert, ihr vielleicht auch? Man muss sich wundern, dass Jakob von der Himmelsleiter träumte und dass Gott ihm so schöne Verheissungen gab; denn Jakob war ein habsüchtiger Lügner und Betrüger, zu dem sollten eigentlich die Engel Gottes nicht herabkommen, und dem sollte Gott nicht so herrliche Dinge versprechen, wie dem frommen Abraham. Da war wohl der ganze Traum falsch (wie eure), oder war er richtig und hatte ihn Gott geschickt? *Es hatte ihn doch wohl Gott geschickt*, und Gott war

wirklich gütig und freundlich mit dem bösen Jakob, weil er eben nicht mehr böse war, sondern seine Sünde bereute und besser werden wollte. Aber war er denn wirklich schon so gut, dass er den grossen Segen verdiente?

Nein, verdienen that er ihn nicht, aber Gott verhiess ihm die herrlichen Dinge aus Gnade, weil er wusste: Jakob will nun ernstlich nicht mehr böse sein, er will und wird immer besser und frömmer werden.

Der Traum ist eine Antwort Gottes auf eine Frage, die Jakob an jenem Tage oft genug gethan und vielleicht noch vor dem Einschlafen gethan hat. Was war das wohl für eine Frage? Kann mir Gott verzeihen, wird er mir noch gnädig sein, oder wird er mich nun verlassen? Und wie lautete die Antwort Gottes? Ich will dir wieder gnädig sein.

Zeigt mir nun die Gnade Gottes in dem, was er Jakob träumen liess! Was bedeutet die Himmelsleiter, an der die Engel von Gott herab zu Jakob und wieder herauf zu Gott steigen? Gott will seine Engel wieder zu Jakob schicken; die sollen ihn beschützen in der Gefahr und sollen wieder zu Gott bringen, was Jakob betet; seither war Gott fern von Jakob, jetzt kommt er wieder zu Jakob, weil er zu ihm gekommen ist, das war gnädig.

Auch in dem, was Gott sprach, zeigt sich seine grosse Gnade. Was Gott einst dem frommen Abraham und dem guten Isaak verheissen, das versprach er jetzt dem Jakob einen Tag nach seiner grossen Sünde, bloss weil dieser seine böse That bereut hatte und besser werden wollte; das war Gnade (bei Abraham war es Lohn). Gott versprach dem zweitgebornen Jakob (warum nicht dem erstgeborenen Esau?), dass er das ganze Land Kanaan bekommen sollte, dass zahllose Nachkommen von ihm in allen Himmelsgegenden des grossen Landes wohnen sollten, und dass sie allen Menschen auf der Welt Glück und Segen bringen würden; das war wieder Gnade. Gott versprach dem Jakob, dass er bei ihm sein und ihn behüten wolle auf allen seinen Wegen, und dass er ihn glücklich in seine Heimat zurückbringen wolle; das war auch Gnade und Barmherzigkeit.

Wie hat es nach diesem Traum in Jakobs Herzen ausgesehen? Was *vor* dem Traum darinnen war, wissen wir: Kummer, Furcht, Angst, Reue, Verzweiflung. Und nun? In seinem Herzen war Freude; er freute sich über gar vielerlei, denn er musste nun denken: Jetzt hat mir Gott den grossen Segen gegeben, jetzt will er wieder mein Gott sein, jetzt will er mich behüten, jetzt brauche ich mich nicht mehr vor der Wüste und ihren Gefahren zu fürchten, jetzt komme ich sicher nach Haran, dort finde ich Brot und Kleidung und komme sicher wieder in die Heimat zurück; jetzt wünsche ich nicht mehr zu sterben, denn ich werde noch viele Freude haben in meinem Leben. So hatte der Traum den traurigen Jakob getröstet, er war nun fröhlich und getrost.

Was dachte Jakob noch weiter nach seinem Erwachen? Der Herr

ist an diesem Ort, und ich wusste es nicht. Was meint ihr dazu? Jakob muss wohl seither gedacht haben, Gott wohne nur in seiner Heimat bei dem Altar Abrahams, jetzt sieht er, Gott ist auch hier; jetzt hört er, Gott will auch in der Wüste und in Haran mit ihm sein, und so erkennt er — was wir schon längst wissen (woher?) — dass Gott überall ist.

Wie er aber daran dachte, war in seinem Herzen noch etwas anderes, als Freude? Er fürchtete sich. Das hatte er doch nicht nötig? Er dachte: Hier ist der heilige Gott (darum ist auch die Stätte heilig), er sieht in mein Herz, wo so viele Sünden sind; die alten hat er mir vergeben, da will ich mich vor neuen hüten, sonst muss ich mich fürchten vor ihm, denn er sieht's und straft's.

Jakob dachte noch mehr über den Ort, wo er geschlafen? Hier ist Gottes Haus (hier wohnt er), und hier ist die Pforte des Himmels (hier öffnet sich der Himmel und Gott kommt zu den Menschen). Ist das ganz richtig gedacht? Der Himmel ist überall offen, Gott kommt überall zu den Menschen; auch das wird Jakob später noch gelernt haben.

Jakob that auch etwas an dem Ort und nahm sich etwas vor? Er setzte ein Denkmal von Stein, damit er genau die heilige Stätte wiederfinde; er setzte aber auch ein Denkmal in sein Herz, damit er immer an die Gnade und Freundlichkeit Gottes denke.

Er nahm sich vor, immer bei Gott zu bleiben und ihm allein zu dienen und ihm einst ein Gotteshaus an der merkwürdigen Stelle zu bauen, damit er und seine Nachkommen dort an Gott dächten und ihm dort dankten, wo Gott so freundlich und gnädig an ihn und seine Nachkommen gedacht; Jakob war also dankbar für Gottes Gnade, Barmherzigkeit und Freundlichkeit.

*Zusammenfassung:* Anfangs war im Herzen Jakobs Schmerz und Angst (weil . . .), als er aber erfuhr, dass Gott ihm gnädig sein und ihn behüten wolle, kam Freude und Gottvertrauen, Trost und Hoffnung in sein Herz. Als er bemerkte, Gott ist mir nahe, kam aber auch Furcht in sein Herz, denn er dachte: Gott sieht und hört alle meine bösen Gedanken, Worte und Thaten, und wird sie strafen. Anfangs dachte er, Gott sei nur in der Heimat, nun erfuhr er, dass er auch in Bethel sei, und das er auch in der Wüste und in Haran mit ihm sein werde; er hatte also gelernt: Gott ist immer und überall bei dir; darum freue dich und darum fürchte (scheue) dich. Und dies hat ihn Gott gelehrt aus Gnade und Barmherzigkeit.

### *3. Vergleichung.*

*a.* Aus dem Vergleich des gnädigen und barmherzigen und gütigen Verhaltens Gottes gegen den sündigen, aber reuigen Jakob mit seinem Verhalten gegen andere den Kindern bekannte Personen von ähnlichem Charakter (z. B. Robinson) wird der Spruch gewonnen: Ps. 103, 8. Barmherzig und gnädig ist der Herr . . .

*b.* Kennt ihr noch jemand, der stets dachte: Gott ist bei mir? Das

dachte Abraham, wenn er in Not und Unglück („finsteres Thal“) war, d. B. als er die Heimat verliess und durch die Wüste reiste, als er gegen den Feind zog, als er ohne Kinder blieb, als er seinen einzigen Sohn opfern sollte, als er Elieser wegsandte.

Und wie war es dann in seinem Herzen, wenn er an Gottes Gegenwart dachte? Er fürchtete sich nicht mehr, sondern wurde ruhig, getrost, fröhlich. (Das ist spezieller auszuführen; auch kann die Vorstellung, Gottes Schutz und Führung ist ihm wie der „Stecken und Stab“, mit dem der Hirt seine Herde sicher leitet und gegen alle Feinde verteidigt, hinein verwebt werden.)

Derselbe Gedanke: Gott ist bei mir, machte auch Jakobs Herz fröhlich und getrost, nur lernte er diesen Trost hier zum ersten Male kennen, während Abraham ihn bei allen seinen Thaten erfahren hatte und darum stets — sobald er durch ein anderes „finsteres Thal“ wandern musste, denselben „Stecken und Stab“ zu seinem Troste ergriff.

Auch heute noch ist Gott überall, besonders nahe aber denen, die ihn anrufen im Unglück („Der Herr ist nahe . . .“). Wer fest daran glaubt, dass Gott bei ihm ist, und dass Gottes „Stecken und Stab“ ihn schützt, der fürchtet sich in keinem „finstern Thal“, sei es nun auf der Wanderung oder zu Schiff im Sturm, oder in der Schlacht, oder beim Tode der Eltern u. s. w., er ist getrost.

Ps. 23, 4. Und ob ich schon wanderte . . .

c. Jakob fürchtete sich auch, als er erkannte: Gott ist bei mir; denn nun musste Jakob denken: Da sieht er auch meine Gedanken, mein böses Herz und kann mich strafen; doch er tröstete sich auch und dachte: Da sieht er auch das Gute, dass ich nämlich meine Sünde bereue und gut sein will, und darum wird er mir gnädig sein.

Auch Adam und Eva fürchteten sich, als sie nach ihrer Sünde merkten, Gott ist da.

Auch heute fürchten sich alle Sünder, wenn sie an Gott und seine Nähe denken (Beispiele: Robinson, der übrigens in allen drei Beziehungen eine passende Parallele zu Jakob gewährt, und andere).

Doch hält der Gedanke, Gott ist nahe und sieht und weiss und straft alles, auch gar viele von der Sünde ab, die sie schon vor hatten (cf. Versuchungen, Lüge, Diebstahl u. s. w.), auch Jakob will künftig keine Sünde mehr thun, weil er Gottes Nähe erfahren hat. „Was ich gedenke, weissest du . . .“

### *4. Begriffliches.*

Ps. 103, 8. Barmherzig und gnädig ist der Herr, geduldig und von grosser Güte.

Ps. 23, 4. Und ob ich schon wanderte im finstern Thal, fürchte ich kein Unglück, denn du bist bei mir, dein Stecken und Stab tröstet mich.

„Was ich gedenke, weissest du, du prüfest meine Seele . . .“ (Nie bist du, Höchster, Str. 2.)

*5. Anwendung.*

In der Geschichte steht ein Trost und eine Warnung für uns; sucht sie.

Wo ist die Pforte des Himmels? Überall, wo Menschen ihre Sünden bereuen und auf den lieben Gott vertrauen, da kommt Gott zu ihnen und sie kommen zu Gott.)

Wo müssen wir ein Denkmal wie Jakob bauen? (Wo wir Gottes Gnade und Güte erfahren; also unzählige Denkmale.) Und wie werden wir diese Denkmale am besten bauen? (Gedenken an Gottes Gnade im Herzen, „Das ist die Liebe zu Gott, dass wir seine Gebote halten;“ so machen wir aus unserm Herzen ein Haus Gottes.

Erklärung und Anwendung von: „Nie bist du, Höchster . . . (Str. 4 u. 5); Ps. 139, 1—4; „Leg ich mich späte nieder . . . .“ (Str. 6); „Wo ich bin und was ich thu, sieht mir Gott mein Vater zu.“ Ps. 106, 1. „Danket dem Herrn . . .“

Wendet an: „Wach auf mein Herz und singe . . .“; Befiehl dem Herrn deine Wege . . . .“

## II. Wandersmann und Lerche.

(Von Hey.)

(Aus *Eberhardt*, Die Poesie in der Volksschule.)

*1. Zielangabe und Vorbereitung.*

Wir wollen eine Geschichte lesen von einem Wandersmann und einer Lerche. Von wem? Wer weiss sich noch an den Spaziergang zu erinnern, den wir zusammen auf das Feld machten? Was haben wir da alles gesehen? Was haben wir für Vögel gehört? Wer kann nun noch etwas von der Lerche erzählen? K. Sie stieg aus dem Saatfeld auf. Sie stieg gerade in die Höhe. Sie sang: Tirili. Welche Tageszeit hatten wir, als wir die Lerche hörten? In welcher Jahreszeit machten wir unseren Spaziergang? —

Sagt mir das noch einmal zusammen. — Im Frühling, wenn die Sonne aufgeht, singen die Lerchen. Sie erheben sich von den Ackerfeldern und steigen gerade in die Luft. Sie singen: Tirili, Tirili. —

Nun hört die Geschichte, die wir lesen wollen.

*2. Darbietung* (sowie Besprechung, Gliederung, Wiedergabe).

W. Lerche, wie früh schon fliegest du<br>
Jauchzend der Morgensonne zu.<br>
L. Will dem lieben Gott mit Singen<br>
Dank für Leben und Nahrung bringen,<br>
Das ist von alters her mein Brauch;<br>
Wandersmann, deiner doch wohl auch?

Und wie so laut in der Luft sie sang,
Und wie er schritt mit munterm Gang,
War es so froh, so hell den zwei'n
Im lieben, klaren Sonnenschein.
Und Gott, der Herr im Himmel droben,
Hörte gar gern ihr Danken und Loben.

Wer fragt die Lerche? Denkt euch einen Wandersmann, der ebenso früh wie wir bei unserm Spaziergang aufgestanden ist. Er geht seinen Weg über das Feld und hört über sich den Gesang der Lerche. Es ist Morgen. Wem singt die Lerche entgegen? Wer jauchzt dabei? Wie ist der, der jauchzt? Wie ist also die Lerche auch, weil sie jauchzend der Morgensonne zufliegt? Wenn man früh aufsteht, so ist man froh. Wie heisst's in dem bekannten Morgengebetchen? K. Wie fröhlich bin ich aufgewacht, wie hab ich geschlafen so sanft die Nacht. Wenn man schläft, ist man wie tot. Ist man wieder munter, so freut man sich wieder, dass man lebt. Man nimmt früh wohl auch Nahrung zu sich. Wofür kann man also wohl frühmorgens danken? Bei Beginn der Schule pflegen wir auch wohl zu singen. Wofür können wir wohl durch Singen auch danken? Wer hat das nach unserm Gedicht auch so gemacht? Denn wie antwortet die Lerche?

Singt denn aber die Lerche nur einmal? Haben es die Lerchen früher auch so gethan? Wie war es immer bei den Lerchen von alter Zeit her? Wenn man etwas immer wieder thut, so sagt man, das ist mein Gebrauch oder Brauch. Was haben wir für einen Gebrauch beim Schulanfang? Wer versteht's nun, wenn die Lerche spricht: das ist von alters her mein Brauch? — Was fragt die Lerche den Wandersmann nach ihrer Antwort? Wenn der Wandersmann auch den Brauch der Lerche gehabt hat, was muss er wohl jeden Morgen thun? —

Wer war nun aber froh? Die Lerche in der Luft und der Wandersmann auf seinem muntern Gange. Wie singt man wohl, wenn man froh ist? Wie geht man, wenn man froh ist? An hellen, lichten Tagen pflegt man froh zu sein, an dunkeln Nebeltagen ist das nicht so. An hellen Tagen ist's, als wär's auch in uns selbst hell. Wie war es den beiden in unserm Gedicht auch?

Und der liebe Gott freute sich über den Dank und die Freude der beiden.

Gliederung. Nun sollt ihr mir es noch einmal erzählen. Was kommt zuerst? Eine Frage des Wanderers. Darauf folgt natürlich? Die Antwort der Lerche. Aber die Lerche will auch fragen. Wovon ist denn in der zweiten Strophe erzählt? Von der Freude der beiden und von der Freude Gottes über den Dank der beiden. Wir wollen an die Wandtafel schreiben:

1. Eine Frage des Wanderers.
2. Die Antwort der Lerche.
3. Die Frage der Lerche.

4. Von der Fröhlichkeit der beiden.
5. Gottes Freude über ihren Dank.

Erzählt mir nach dem, was an der Tafel steht, wieder, was wir gelesen:

Mündliche Wiedergabe, etwa wie folgt: Ein Wandersmann geht am frühen Morgen durch ein Saatfeld. Er fragt die Lerche, die in der Luft singt: warum fliegst du schon so früh jauchzend der Morgensonne zu? Die Lerche antwortet: Ich singe, weil ich dem lieben Gott für Leben und Nahrung danken will. So habe ich's immer gemacht. Machst du es auch so? —

Wandersmann und Lerche aber waren froh. Der liebe Gott freute sich über ihren Dank.

### 3. *Vergleichung.*

Wer weiss noch, wofür die Lerche durch ihr Singen danken will? Der Wandersmann wird gefragt, ob das auch sein Brauch sei. Er hat nicht darauf geantwortet, aber ich glaube, dass er doch gedacht hat, wie die Lerche.

Woraus sehen wir das? K. Es heisst: Gott hörte gern ihr Danken etc. Sonst hätte er auch nicht so fröhlich sein können. Alle beide dankten für Leben und Nahrung. Wann war das? Warum wird man gerade am Morgen für das Leben danken? K. Weil man im Schlafe wie tot ist, weil uns im Schlafe leicht etwas geschehen kann. —

Wie war es denn dem Wandersmann und der Lerche zu Mute? Froh und hell. Woher das wohl gekommen ist? Was hatten sie vorher gethan? Da mag es wohl von dem Morgendankgebet kommen, dass sie so fröhlich waren. Ich kenne eine Geschichte von einem braven Manne, der täglich nur eine Mark verdiente und dabei noch für seine alten Eltern und seine Kinder sorgen musste und doch fröhlich war. Wer kennt sie noch? (Kindesdank von Hebel.) Worin lag wohl die Ursache dieser Fröhlichkeit auch? Der war dankbar gegen seine Eltern. In unserer Erzählung ist vom Dank gegen Gott die Rede. Magst du nun dankbar gegen Gott oder gegen deine Eltern sein, das ist nur etwas Köstliches; denn wie wird dann wohl dein Herz? Froh und hell.

### 4. *Begriffliches* (Hauptgedanke).

Wir wollen das in einem schönen Spruch merken: Er heisst: Das ist ein köstlich Ding, dem Herrn danken und lobsingen deinem Namen, du Höchster.

### 5. *Anwendung.*

Wer die Wahl hat, froh oder traurig zu sein, was wählt der wohl? Die Fröhlichkeit. — Wer von euch weiss ein Mittel, wie man froh werden kann?

Ich kenne einen Mann, der ging etwas verdriesslich auf sein Feld. Da hörte er in einem Hause singen: Dir, Dir, Jehova etc. und wurde

fröhlich. Wer kann mir angeben, an welchem Hause der vorüber gekommen ist, warum er fröhlich geworden ist, an welches Lied er wohl gedacht hat, als er draussen die Lerchen singen hörte?

## III. Behandlung der Zahl 3.

(Von Dr. Just, Jahrb. des Vereins f. w. Päd. IX, 183.)

*Ziel:* Wie viel Leute gab es im Hause des Sternthalermädchens (1. Märchen), als Vater und Mutter noch lebten?

*Klarheit* (*Analyse und Synthese 1*). Das war zuerst der Vater (1), dann die Mutter $(1 + 1)$, zuletzt das fromme Mädchen $(2 + 1)$. Zusammen waren es also drei (3).

Nun starb aber der Vater (3—1), da blieben Mutter und Tochter übrig, dann starb auch die Mutter (2—1), da war das Mädchen allein. Zuletzt ging auch das Mädchen fort (1—1), da war niemand mehr im Hause.

Nachdem das Zählen, Addieren und Substrahieren bis zur 3 an den Gliedern der Familie mit Hilfe der Knopf- oder Kugelmaschine eingeprägt worden ist, folgt:

*Assoziation 1.* Es werden assoziierende Übungen mit Stäbchen, Würfeln des Baukastens, Kieselsteinen und Zahlpfennigen vorgenommen.

Legt 1, 2, 3 Stäbchen!

Nehmt von 3 Stäbcken 1, 2, 3 weg! u. s. w.

*Synthese 2.* Daran schliessen sich Multiplikations- und Divisionsübungen:

Klatscht einmal in die Hand, 2 mal, 3 mal!

$1 \times 1, 2 \times 1, 3 \times 1.$

Hebt den Arm 1, 2, 3 mal!

Zeigt auf einmal 3 Finger,

- - - 2 -

- - - 1 -

$1 \times 3, 1 \times 2, 1 \times 1.$

Legt 3 Zahlpfennige auf 3 Häufchen,

- 3 - - 2 - (1 bleibt Rest)

- 3 - - 1 -

3 : 3, 3 : 2, 3 : 1 od. $^1/_3$ v. 3)
$^1/_2$ v. 3)

Legt 2 Zahlpfennige auf 2 Häufchen,

- - - - 1 -

(2 : 2, 2 : 1, $^1/_2$ v. 2)

*Assoziation* 2. Zeigt auf einmal 3 Stäbchen,

- - - 2 -

- - - 1 -

3 Knaben kommen vor und teilen sich in diese drei Kastanien!

*System.* Die Reihen, welche sich so ergeben haben, sind systematisch geordnet folgende:

1 2 3, 3 2 1, $1 \times 1$, $1 \times 3$, $3 : 3$, $2 : 2$, $1 : 1$
$1 + 1$, $1 + 2$, $2 \times 1$, $1 \times 2$, $3 : 2$, $2 : 1$
$2 + 1$, $3 \times 1$, $1 \times 1$, $3 : 1$
$3 - 1$, $1 - 1$
$2 - 2$, $5 - 2$
$1 - 1$.

*Methode.* Nun folgen, damit die geschlossenen und bis jetzt im Zusammenhang dargestellten Reihen auch freie Anwendung finden und besonders mit den Lebensverhältnissen der Kinder verbunden werden, methodische Übungen.

Nenne mir 3 Knaben!

Wer von euch hat drei Geschwister, oder 2? Oder nur 1 Bruder? 1 Schwester?

Wenn ich 3 Pfennig habe und ich schenke einem armen Manne 1 Pfg.?

Aber wenn ich 2 davon verschenke? Oder alle 3?

Nenne mir, was du 2 mal an dir hast: 2 Augen, 2 Ohren etc.

Und was nur einmal?

Was ist hier im Zimmer 2 mal vorhanden? 2 Thüren, 2 Tafeln u. s. w.

Was 3 mal? 3 Tische, 3 Schränke u. s. w.

Und 1 mal? 1 Ofen, 1 Katheder.

Wenn die Mama 2 Birnen hat und verteilt sie unter 3 Kinder, wie viel bekommt jedes?

Mit Leichtigkeit werden die Schüler bald selbst dergleichen Aufgaben bilden und einander aufgeben, wodurch die Selbstthätigkeit, auf die im Unterrichte viel ankommt, ausserordentlich gefördert wird.

Zu mündlichen und schriftlichen Aufgaben eignen sich noch folgende:

Wie viel muss noch zur 2 kommen, damit es 3 wird?
- - - von 3 hinweg, - - 1 -

Vor der 3 kommt?
Nach der 1 kommt?
Zeigt mir den 1. Knopf.
- - - 2. -
- - - 3. -

$3 = 1 + 1 + 1$
$3 = 2 + 1$

Wie oft ist 1 in 3 enthalten?
- - - 1 - 2 -

Die Hälfte von 2?
$^1/_3$ von 3? $^2/_3$ von 3?
$1 + 1 + 1 - 2$?
$3 \times 1 - 1$?
$3 : 3 + 2$.

Zu der Unterhaltungsstunde, beim Spaziergang oder Spiel können den Kindern Abzählreime mitgeteilt werden, die das Zählen unterstützen.

Z. B. 1, 2 3,
bicke, backe, bei
bicke, backe, Birnestiel
sitzt a Männel auf der Mühl,
hat a schiefes Mützel auf,
hüb'n und drüb'n 'ne Feder drauf.
wer der grösste Schelm ist?
der bist du!

## IV. Das kleine deutsche a.

(Aus: Rein u. s. w., 3. Schuljahr.)

*Ziel*: Wir wollen heute das (kleine deutsche) a schreiben.

*1. Stufe*. Welchen Buchstaben haben wir zuletzt geschrieben? (o)
Gebt die Teile (Grundzüge) vom o an!
Wie war beim Schreiben des o zu verfahren?
Wer weiss, aus welchen Teilen das a besteht?
Wie beim Schreiben des a zu verfahren ist.

(Es wird manchem Schüler zweifelhaft sein, ob der letzte Grundstrich ein linker Seitenbogen oder ein Abstrich ist. Ebenso wird nicht genau angegeben werden, wie sich derselbe zur ersten Hälfte des Buchstabens verhält.)

Das müssen wir noch genauer kennen lernen.

*2. Stufe*. Der Lehrer schreibt das a an die Wandtafel. —

Gebt die Teile (Grundzüge) vom a an! (Der Lehrer schreibt sie, so wie sie genannt werden unter den Buchstaben.)

Ist ein Teil dabei, den ihr noch nicht geübt habt? — Wir haben also nur die Verbindung der Teile näher zu betrachten. Etwas davon kennt ihr auch schon! (Die Verbindung vom ersten Seitenbogen und linken Schleifpunkt ist dieselbe wie beim o.)

Der Buchstabe wird jetzt, wenn der Lehrer 2 Wandtafeln zur Verfügung hat, ins Liniennetz geschrieben (oder der Lehrer zieht die beiden Grundlinien an denselben).

Wie hoch ist der zweite Seitenbogen?
Welche Lage hat er?
Wie hoch reicht der Nachstrich vom Schleifpunkt?
Wie ist der zweite Seitenbogen mit dem Schleifpunkt verbunden?

Er darf den Nachstrich des Schleifpunktes nicht gleich an der obern Grundlinie, sondern erst in gleicher Höhe mit dem Schleifpunkt verlassen, sonst wird das a zu breit. (Wird angeschrieben, aber sofort wieder weggewischt.) Merkt euch: Der zweite Seitenbogen darf auch nicht zu nahe an den Aufstrich zum Schleifpunkt heran kommen oder gar mit ihm zusammenfliessen.

Nun gebt an, wie beim Schreiben des a zu verfahren ist! Wenn ich das a schreiben will, so verfahre ich zunächst wie beim o; den Nachstrich des linken Schleifpunktes ziehe ich bis zur obern Grundlinie und füge noch einen linken Seitenbogen an. Dabei gehe ich im Nachstrich des Schleifpunktes zurück bis in die gleiche Höhe mit dem Schleifpunkt, gebe dem zweiten Seitenbogen dieselbe Lage wie dem ersten und sehe darauf, dass ich nicht zu nahe an den Anstrich des Schleifpunktes herankomme. — Diese Beschreibung erfolgt erst von den bessern, dann von den schwächern Schülern; erst bei unmittelbarer Anschauung, dann ohne dieselbe.

Nun wollen wir das a schreiben. (An der Wandtafel wird eine ganze Reihe a (verbunden) geschrieben).

Nehmt die Federn! (Auch an den richtigen Sitz wird erinnert.)

Arm vor!

Ich zähle. Schreibt mit mir a! (Luftschreiben!) Der Lehrer überfährt dabei mit dem Zeigestabe die Buchstaben, die Schüler haben die Federspitze auf dieselben gerichtet. — Gezählt wird beim a: auf 1, 2, 3, 1, 2, 3 u. s. w. Das Wörtchen „auf" oder „fort" wird nur beim ersten Buchstaben (auch in Wörtern) gesagt.

Arm ab!

Federn weg!

Wohin ist das a im Heft zu schreiben? (Zwischen die beiden Grundlinien.)

Wie viele a kommen auf die Linie? (Zwischen je zwei Richtungslinien ein Buchstabe. Das a steht nicht an der Richtungslinie.)

Schlagt die Hefte auf!

Nehmt die Federn!

Taucht ein!

Schreibt die erste Zeile a! (Ohne Zählen.) Wer fertig ist, legt die Feder hin. Hände zusammen! (Der Lehrer geht rasch durch die Bänke und mustert die Schrift. Sind Fehler vorhanden, so wird zunächst der schwerste korrigiert. Ein Schüler hat z. B. einen Abstrich statt des linken Seitenbogens geschrieben): Achtung!

Ein Schüler hat das a so geschrieben. (Falsche Form wird angeschrieben.)

Was ist falsch?

Wie muss es sein? (Falsche Form wird verbessert.)

N. (der Schüler, welcher den Fehler gemacht hatte), giebt nochmals an, aus welchen Teilen das a besteht!

Welcher Strich kommt dabei gar nicht vor? (Der korrigierte Buchstabe wird weggewischt.)

Schreibt die zweite Zeile!

(Ein zweiter Fehler wird korrigiert. Natürlich ist in erster Linie darnach zu sehen, ob die Schüler, welche den ersten Fehler gemacht hatten, denselben in der zweiten Zeile vermieden haben.)

Sobald die Form der Buchstaben die richtige ist, folgt:

*3. Stufe.* Welche (von den bereits geübten) Buchstaben haben auch einen linken Seitenbogen? (c, o, d, l, b.)

Wodurch unterscheiden sie sich vom a?

Wie viele Taktteile hat das c, o, a?

Mit welchen Buchstabenverbindungen (die ebenfalls geschrieben worden sind) könnte das a verwechselt werden? (oc, oi.) Vergleicht auch om und an, ob; och, ah.

*4. Stufe.* Nennt alle Buchstaben mit einem linken Seitenbogen in der Reihenfolge, wie sie geübt worden sind! (d, l, b, c, o, a.)

Gebt die Hauptteile von a an!

Die Hauptteile des a (Taktteile, Grundzüge) sind: linker Seitenbogen, linker Schleifpunkt und linker Seitenbogen. Deshalb zählen wir beim Schreiben des a 1, 2, 3.

Man darf nicht schreiben **a** wie **oc**, **an** nicht wie **om**, **ah** nicht wie **och**.

*5. Stufe.* (Das a ist weggewischt.) Wir schreiben das a im Takt (oder statt der Ankündigung mit Worten ein bestimmtes Zeichen). Solche sind auch zweckmässig für die Befehle: Sitzt richtig! Nehmt die Federn! Taucht ein! Halt! u. s. w.

Sitzt richtig!

Nehmt die Federn!

Taucht ein!

Setzt an!

*Ich* zähle. Auf 1, 2, 3, 1, 2, 3, u. s. w.

*Einzelne Schüler* zählen.

Die Schüler einer Bank (Abteilung) zählen.

Während des Taktschreibens behält der *Lehrer* seinen Stand am Tische, dass er *alle* Schüler sehen kann. Sobald Schüler ausser Takt schreiben, wird Halt! gerufen. Nachdem einige Zeilen geschrieben sind, wird eine Pause gemacht, während welcher der Lehrer die Hefte rasch durchsieht, ist einige Fertigkeit im Schreiben des a erzielt worden, so folgen Verbindungen des a mit bereits geübten Buchstaben, z. B. an, am, man, auf, noch, nach, da u. s. w. (Diese Wörtchen können aus dem Kopfe geschrieben werden; dann sind sie vorher zu buchstabieren, und für das Taktschreiben ist die Zählweise anzugeben. Welchen Raum ein Wort einnehmen soll, wird ebenfalls bestimmt. Bei kleinern Schülern schreibt man sie erst an die Wandtafel, damit dieselben besonders die Entfernungen der Buchstaben von einander sehen.)

* * *

Von den unterrichtlichen Formen der *Darbietung* verdient wegen seiner Wichtigkeit der **darstellende Unterricht** einer besonderen Erwähnung. Er ist für alles Naturkundliche, sowie nicht minder für alles Historische, welches nicht aus klassischer Lektüre selbst geschöpft wird, die geeignetste Unterrichtsform, die darin besteht, dass „das Neue aus

den im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden Elementen zusammengesetzt wird“. Jeder einzelne Zug des Fremden und Entlegenen ist zuvörderst mit dem im Erfahrungskreis des Zöglings liegenden und ihm bekannten Ähnlichen zusammenzustellen; und indem man es ausdrücklich aus diesem in Gedanken zusammensetzt, wird es der Vorstellung des Zöglings so nahe gebracht, dass die Täuschung in ihm entsteht, als ob es wirklich gesehen und überhaupt sinnlich wahrgenommen werde. Soweit der Schüler die Zusammensetzung der Elemente selbst vollziehen kann, soll ihm diese Arbeit auch immer zugemutet werden, so dass er ganze Vorstellungskomplexe, ganze Teile einer Erzählung, frei erfindet. Das, was in folgender Präparation auf Stufe II in Kursivschrift gedruckt ist, geben die Kinder, das übrige giebt der Lehrer

## V. Der Wolf und die sieben jungen Geislein.

(Skizze.)

(Aus: *Rein* etc., I. Schuljahr.)

*1. Einheit.*

1. *Stufe.* Welche Tiere wohnen bei dem Menschen im Hause? Die Ziege. Wer hat eine solche schon gesehen? Kurze Beschreibung. Bleibt sie immer im Stall? Sie geht auch in das Feld, in den Wald. Wie nennt man die Ziege noch? Wie nennt man die Jungen? Was für eine Stimme hat die alte Geis? — Als das Hühnchen begraben wurde, da ging auch ein Wolf mit. Wer hat schon etwas vom Wolf gehört? Giebt es noch Wölfe bei uns? Vorzeigen des Leutemannschen Bildes. Kurze Beschreibung. Er ist ein böses Tier und frisst die andern, besonders die Ziegen. Wie ist wohl seine Stimme? Was für Pfoten hat er? Zusammenfassung. Nun will ich euch eine Geschichte von der alten Geis und dem Wolf erzählen.

2. *Stufe.* Erzählung bis „da meckerte die Alte und machte sich getrost auf den Weg.“ Erzählung: „Es war einmal eine alte Geis, die hatte sieben junge Geislein. Sie hatte die Geislein sehr lieb, gerade so — *wie eine Mutter ihre Kinder lieb hat.* Eines Tages wollte sie in den Wald gehen und — *Futter holen.* Da rief sie erst alle sieben herbei und sprach: — *Liebe Kinder, ich will fort in den Wald, passt hübsch auf. Wenn der Wolf kommt, so lasst ihn nicht herein, sonst frisst er euch alle. Er ist sehr schlau, aber an seiner rauhen Stimme und an seinen schwarzen Füssen werdet ihr ihn schon erkennen.* Die Geislein sagten: *Liebe Mutter, sei unbesorgt. Wir wollen uns schon in acht nehmen, du kannst ruhig fort gehen.* Da meckerte die Alte — *und ging getrost fort.*[1]

---

[1]) Es braucht wohl kaum bemerkt zu werden, dass sich die Erfindung seitens der Schüler in Wirklichkeit etwas anders gestaltet und dass der Lehrer öfters nachhelfen muss. Siehe die Präparationen im „dritten Schuljahr“. 2. Auflage. U.

*3. Stufe.* Wer wohnte bei den jungen Geislein? Wer wohnt bei euch? Wer beschützt die Geislein? Wer euch? Können die Eltern immer bei euch sein? War die alte Geis immer bei ihren Jungen? Wohin ging sie? Was that sie aber vorher? Was thut eure Mutter, ehe sie fortgeht? Fürchteten sich die jungen Geislein, als die Mutter wegging? Fürchtet ihr euch? Dürft ihr euch fürchten? Was sollt ihr thun, wenn eure Mutter fortgeht? Wer beschützt die Kindlein?

*4. Stufe.* „Der liebe Gott beschützt die Kinder.“ Er bewacht sie.

*5. Stufe.* Gieb an, was die Mutter spricht, wenn sie fortgeht. Warum ermahnte sie euch? Wer ist immer bei euch? Wer beschützte auch das Sternthalermädchen?

---

## E. Litterarischer Wegweiser.

Zur Fortsetzung des **psychologischen** Studiums dienen besonders *Monographieen,* zunächst weil sie ein einzelnes Gebiet nach allen Seiten betrachten, dann aber auch, weil sie gleich mitten in die Schularbeit hineinführen und damit sehr interessant und direkt nutzbringend werden. Als besonders wichtig nennen wir:

1. *Dörpfeld,* Beiträge zur päd. Psych. I. (Über Denken und Gedächtnis) 3. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann) Preis: M. 3.

2. *Lange,* Über Apperzeption. 4. Aufl. Plauen 1891. Verlag von Neupert. Preis M. 3,50.

Von den *systematischen* Darstellungen der Psychologie ist das populärste grössere Werk:

*Drbal,* Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien. Verlag von Braumüller. 4. Aufl. 1892. Herausgegeben von *Cornelius* und *Flügel.* Preis: M. 4 (Viele Beispiele).

Etwas knapper, wissenschaftlicher, selbständiger, aber damit auch schwieriger:

*Lindner,* Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien, Gerold. 6. Aufl. 1885. Preis: M. 2,80. [Die von *Fröhlich* besorgte 7. Aufl. (Wien 1891) nicht zu empfehlen.]

*Streng wissenschaftlich* und auch besonders wertvoll durch die zahlreichen historischen Nachweise ist das Hauptwerk der *Herbartschen* Richtung:

*Volkmann,* Lehrbuch der Psychologie. Zwei Bände. Cöthen, Otto Schulze. 3. Aufl. 1884. Preis: M. 22.

Wer dieses Werk studieren will, mache sich vorher vertraut mit *Ballauf*, Die Elemente der Psychologie. Cöthen, Otto Schulze. 2. Aufl. 1890. Preis: M. 3.

Zuletzt, nicht als letztes, sei erwähnt:

*Herbart*, Lehrbuch zur Psychologie. 3. Aufl. v. *Hartenstein* 2. Abdr. 1882. Hamburg, Voss. Preis: M. 2.

Betreffs der **Ethik** führen wir an: *Nahlowsky*, Allgemeine Ethik. 2. Aufl. 1885. Preis: M. 8. (Verhältnismässig leicht.)

*Ziller*, Allgemeine philosophische Ethik. 2. Aufl. Langensalza 1886. Preis: M. 10.

Endlich:

*Herbart*, Allgemeine praktische Philosophie. Hamburg 1873. (Neue Ausgabe.) Preis: M. 1.

Das Studium der **allgemeinen Pädagogik** wird am besten begonnen mit:

*Kern*, Grundriss der Pädagogik. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 3. Aufl. 1881. Preis: M. 5. Leider sind die Bestrebungen *Zillers* zu wenig berücksichtigt.

Weiter gebe man zu:

*Ziller*, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1892. Preis: M. 6.

*Ziller*, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1884. Preis: M. 8.

*Dörpfeld*, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh 1873. Preis: M. 1,20. (Vorläufig vergriffen.)

*Dörpfeld*, Der didaktische Materialismus. Ebenda. 2. Aufl. 1886. Preis: M. 2.

*Willmann*, Pädagogische Vorträge. Leipzig, Gräbner. 2. Aufl. Preis: M. 2.

(Die drei letzten Schriften sind auch für Anfänger leicht verständlich.)

*Willmann, Herbarts* Pädagogische Schriften. 2 Bde. Leipzig 1882. Preis: M. 8. Besonders wertvoll durch die zahlreichen Anmerkungen und das komparative Register.

*v. Sallwürk-Bartholomäi,* Herbarts Pädagogische Schriften. 2 Bde. Langensalza 1891, Preis: M. 5,50.

Am leichtesten verständlich ist in Herbarts Schriften der „Umriss päd. Vorlesungen" und das „Gutachten über Schulklassen".

*Stoy*, Enzyklopädie der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1879. Preis: M. 8.

Als **theoretisch-praktische** Werke sind zu nennen:

*Rein, Pickel* und *Scheller,* Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach *Herbartschen* Grundsätzen. Leipzig, Heinr. Bredt. 8 Bde. versch. Aufl. Preis des Bandes etwa M. 3,00.

*Leutz*, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 2. Teil: Unterrichtslehre. 2. Aufl. Tauberbischofsheim 1890. Preis M. 5,80.

Lediglich **praktisch:**

*Eberhardt*, Die Poesie in der Volksschule. 2 Bde. Langensalza, Beyer. Preis: M. 3,20.

*Staude*, Präparationen zu den biblischen Geschichten des alten und neuen Testamentes. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1883—92. 3 Bde. In verschiedenen Aufl. Preis: M. 11. (Sehr wertvoll.)

*Thrändorf*, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Erster Teil: Das Leben Jesu und der zweite Artikel. Zweiter Teil: Die Apostelgeschichte und der dritte Artikel. Dresden, Verlag von Bleyl u. Kämmerer. Preis M. 2,50 jeder Teil. (Tief gehend).

*Staude* und *Göpfert*, Präparationen zur deutschen Geschichte. Erster Teil: Thüringer Sagen und Nibelungensage. Zweiter Teil: Von Armin bis zu Otto dem Grossen. Dresden, Verlag von Bleyl & Kaemmerer. Preis: M. 3,20 u. M. 2,40.

*Fritzsche*, Die deutsche Geschichte in der Volksschule (Neuzeit). Altenburg, Verlag von H. A. Pierer. Preis M. 4.

*Matzat*, Methodik des geographischen Unterrichts. Berlin, Verlag von Parey. Preis M. 8.

**Zeitschriften:**

Lediglich *Herbartisch:*

*Rein*, Pädagogische Studien. Dresden, Bleyl und Kaemmerer. Vierteljahrschrift. Abonnementspreis M. 4.

Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrg. 1 bis 24 ff. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. (im Buchhandel à M. 5).

*Lomberg*, Einladungsschriften zu den Versammlungen des Herbartvereins für Rheinland und Westfalen (direkt zu beziehen von J. Fassbender in Elberfeld).

*Flügel*, Zeitschrift für exakte Philosophie. Langensalza, Beyer. Jährl. 4 Hefte. Preis M. 8.

Vorwiegend *Herbartisch:*

*Mann*, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Wochenschrift Quartal M. 1,60 (in Herbartschen Kreisen sehr verbreitet).

*Dörpfeld*, Evangelisches Schulblatt. Gütersloh. Jährlich 12 Hefte. Preis: M. 6.

---

Von demselben Verfasser ist ferner erschienen:

**Durch welche Mittel steuert der Lehrer ausserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren der heranwachsenden Jugend?** 4. Aufl. 1891. Langensalza, Beyer. Preis Mk. 0,40. —

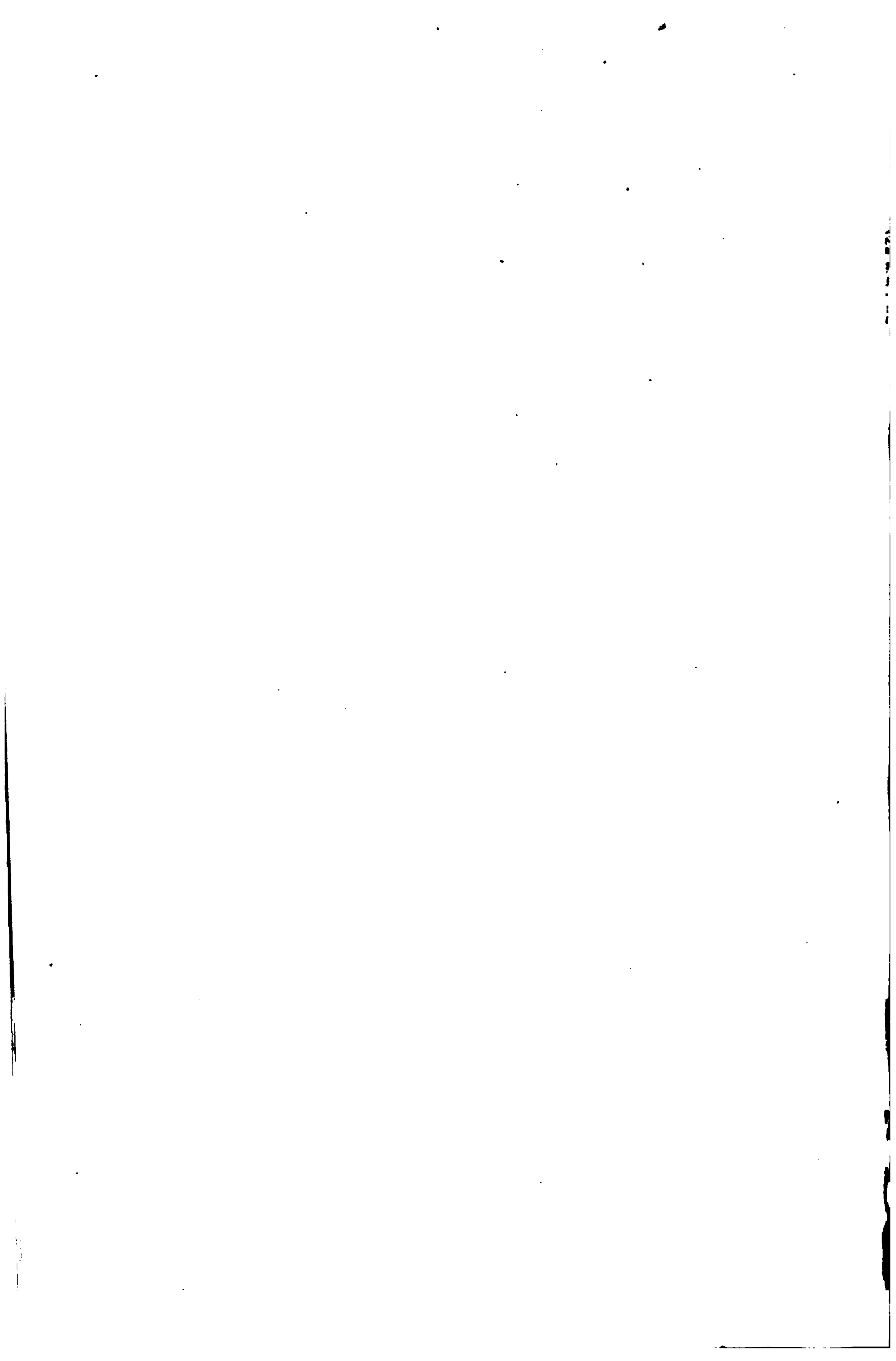
**Französisches Lesebuch zur Geschichte der deutschen Befreiungskriege.** Altenburg 1887. Verlag von H. A. Pierer. Preis kart. Mk. 1,20.

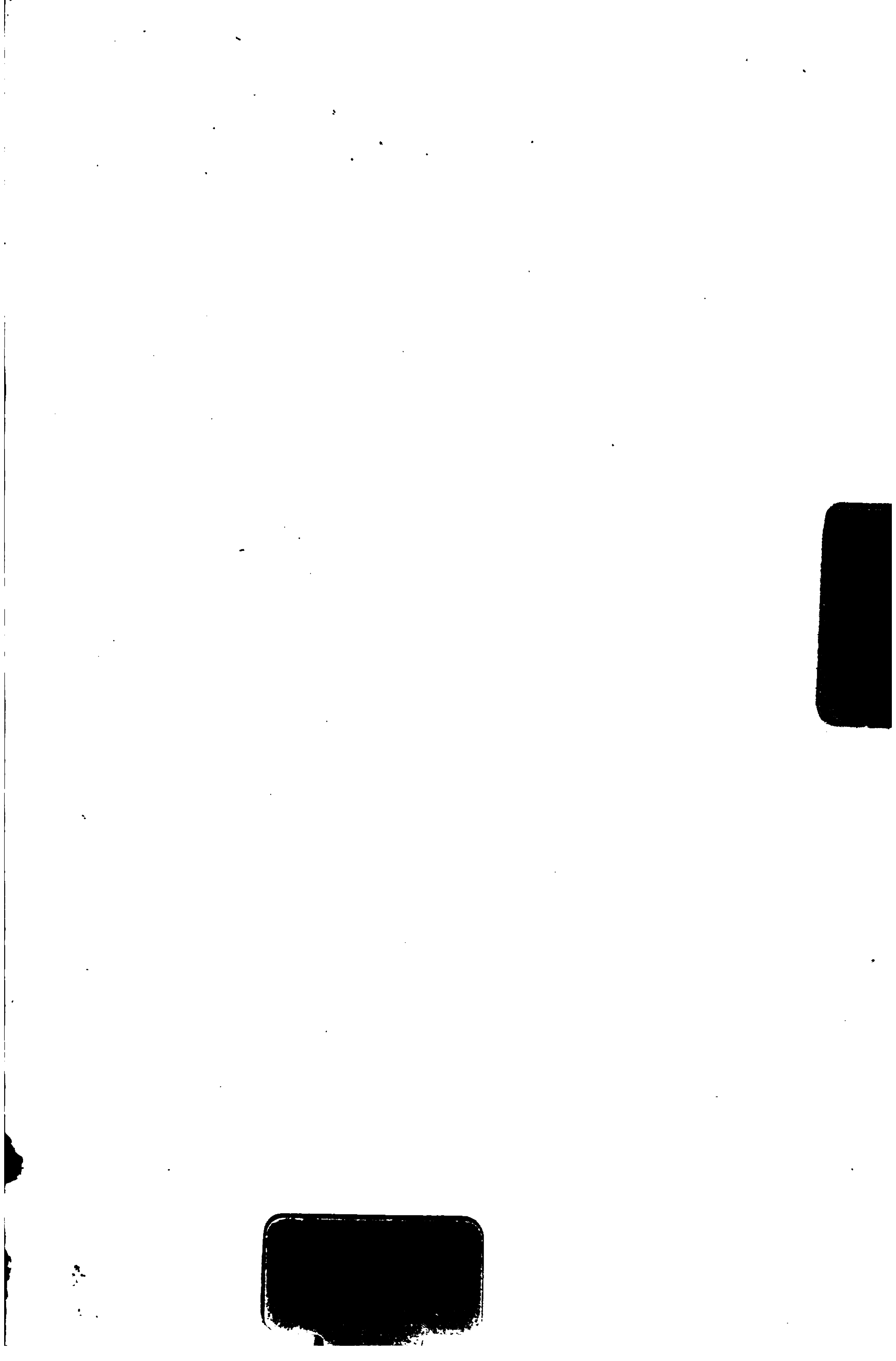
**Französisches Lesebuch zur Geschichte der Entdeckungsreisen.** Altenburg 1888. Verlag von H. A. Pierer. Preis Mk. 0,90. —

**Nervosität und Mädchenerziehung in Schule und Haus.** Wiesbaden 1890. Verlag von J. F. Bergmann. Preis M. 2. (Beziehungen der Herbart-Zillerschen Pädagogik zur Lehre von der geistigen Gesundheit).

**Geistesstörungen in der Schule.** Ein Vortrag nebst 13 Krankenbildern. Wiesbaden 1890. Verlag von J. F. Bergmann. Preis M. 1,20. (Beitrag zur Lehre von der Individualität).

**Das Wesen des Schwachsinns** (Heft I der „Beiträge zur pädagogischen Pathopsychologie“). Langensalza 1892. Verlag von H. Beyer & Söhne. Preis M. 0 25.






Educ 198.4.84.6
Vorschule der Padagogik Herbarts /
Widener Library 006775554
3 2044 079 659 272